S E L B S T B I L D U N D S C H U L L E I S T U N G

EINE UNTERSUCHUNG ÜBER DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT UND SCHULLEISTUNG, MAßNAHMEN DER UNTERRICHTSDIFFERENZIERUNG SOWIE ERWARTUNGSWIDRIGEN SCHULLEISTUNGEN VON GESAMTSCHÜLERN

DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Joachim Scherer

Dortmund 1976

1977

S E L B S T B I L D U N D S C H U L L E I S T U N G

EINE UNTERSUCHUNG ÜBER DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT UND SCHULLEISTUNG, MAßNAHMEN DER UNTERRICHTSDIFFERENZIERUNG SOWIE ERWARTUNGSWIDRIGEN SCHULLEISTUNGEN VON GESAMTSCHÜLERN

DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Joachim Scherer

Dortmund 1976

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent : Prof. Dr. W. Brüne

Korreferent : Prof. Dr. A. Reinartz

Tag der mündlichen Prüfung: 3. März 1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0005

GLIEDERUNG SEITE

1. Einschätzung und Bewertung eigener Leistungen als Charakteristika der Schülerpersönlichkeit 1

1.1. Ursachenerklärungen von Verhaltensresultaten 1
1.1.1. Stellenwert naiver Verhaltenstheorien 1
1.1.2. Die Attribuierungstheorie HEIDERs 2
1.1.3. Die Attribuierungstheorie KELLEYs 5

1.2. Leistungsmotiv und Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg als Persönlichkeitscharakteristika 6
1.2.1. Das an Affekten orientierte Modell von ATKINSON 7
1.2.2. Das Kausalattribuierungsmodell von WEINER et al. 9
1.2.3. Kognitionen in den Theorien von ATKINSON und WEINER et al. 13
1.2.4. Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit (MEYER) 14
1.2.5. Das Kausalattribuierungsschema von HECKHAUSEN zur Beschreibung schulischen Leistungsverhaltens 17

1.3. Allgemeine Fragestellungen der Untersuchung 19

2. Methodik der Untersuchung 21

2.1. Vorüberlegungen zur Wahl der Stichprobe und und der Untersuchungsverfahren 21
2.1.1. Wesentliche Fragestellung der Untersuchung 21
2.1.2. Wahl der Stichprobe und der Untersuchungsverfahren 22

2.2. Untersuchungsmethodik 23
2.2.1. Persönlichkeitsmerkmale und Einschätzungsvariable 24

SEITE

2.2.1.1. Selbstbild und Kausalattri- 24
2.2.1.1.1. Allgemeines Leistungsselbstbild 24
2.2.1.1.2. Allgemeine Kausalattribuierung 27
2.2.1.1.3. Selbstbild und Kausalattribuierung in Mathematik 28
2.2.1.1.4. Erlebte Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer 29
2.2.1.1.5. Selbstbild und Kausalattribuierung in Englisch 30
2.2.1.1.6. Erlebte Fremdwahrnehmung durch den Englisch-Lehrer 31
2.2.1.2. Leistungsmotivation (LM-GRID) 32
2.2.1.3. Ängstlichkeit 33
2.2.1.3.1. Allgemeine, unbestimmte Angst (CMAS) 33
2.2.1.3.2. Schulangst (TASC) 34
2.2.1.4. Soziale Wünschbarkeit (SDS-CM) 35
2.2.1.5. Neurotizismus und Extraversion (HANES, KJ) 35
2.2.1.6. Intelligenz (LPS) 36

2.2.2. Leistungsverhalten 36
2.2.2.1. Konzentration (d2) 36
2.2.2.2. Anspruchsniveau 37
2.2.2.3. Schulleistungsbewertung durch die Fachlehrer 39
2.2.2.4. Differenzierungsmaßnahmen 40
2.2.2.4.1. Stützkurse 40
2.2.2.4.2. Wahldifferenzierung 40

2.2.3. Einschätzung der Bildungslaufbahn (Schüler und Lehrer) 42

2.2.4. Sozialschichteinstufung (SÖS) 44
2.2.5. Soziometrische Verfahren 45

2.3. Strukturmerkmale der untersuchten Stichprobe 45
2.3.1. Erhebungsweise 45
2.3.2. Ergebnisse der Grundauszählung 46
2.3.2.1. Teilnehmer an der Untersuchung (Vpn) 46
2.3.2.2. Ergebnisse der Gesamtstichprobe 47
2.3.2.2.1. Schulleistungsbewertungen 48
2.3.2.2.2. Persönlichkeitsmerkmale 49
2.3.2.2.3. Kausalattribuierung 51

3. Schulorganisatorische Differenzierung und Schülerpersönlichkeit 54

3.1. Lernziele der integrierten Gesamtschule 54
3.1.1. Exkurs: Chancengleichheit und Sozialschicht 57
3.1.1.1. Vorüberlegungen 57
3.1.1.2. Befunde: Zusammenhang zwischen Schulleistung und Sozialschicht 59
3.1.1.3. Erörterung der Befunde 60

3.2. Unterrichtsorganisation und Chancengleichheit 61
3.2.1. Unterrichtsorganisation und Schülerpersönlichkeit 61
3.2.1.1. Merkmale der Schülerpersönlichkeit und Leistungsdifferenzierung 65
3.2.1.2. Merkmale der Schülerpersönlichkeit und Wahldifferenzierung 68
3.2.2. Vermutete Zusammenhänge 70

3.3. Darstellung der Befunde 75
3.3.1. Stützkursteilnahme und Schülerpersönlichkeit 75

3.3.1.1. Schulleistungsbewertungen 77
3.3.1.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 77
3.3.1.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten 83
3.3.1.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht 85
3.3.1.5. Soziographische Ergebnisse 86
3.3.2. Wahldifferenzierung und Schülerpersönlichkeit 87
3.3.2.1. Schulleistungsbewertungen 87
3.3.2.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 88
3.3.2.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten 93
3.3.2.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht 95
3.3.2.5. Soziographische Ergebnisse 96
3.4. Interpretation des Zusammenhanges zwischen Unterrichtsorganisation und Schülerpersönlichkeit 97
3.4.1. Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und Unterrichtsdifferenzierung 97
3.4.2. Begabungskonzepte in Kausalattribuierung und fachbezogener Selbsteinschätzung 100
3.4.3. Leistungsmotiv und Intelligenz in Beziehung zur Unterrichtsdifferenzierung 103
3.4.4. Der Einfluß von Aspirationsniveau und Sozialschicht bei der Wahldifferenzierung 105
3.4.5. Folgerungen für die Praxis der Unterrichtsdifferenzierung 106

4. Schulleistung und Schülerpersönlichkeit 109
4.1. Strukturelle Beschreibung der Schulleistung 109

SEITE

4.2. Bedingungen von Schulleistungen 110
4.2.1. Intelligenzleistungen und Schulleistung 111
4.2.2. Lernmotivation und Schulleistung 113
4.2.3. Angst und Schulleistung 115
4.2.4. Neurotizismus sowie Extraversion und Schulleistung 117
4.2.5. Sozialschicht und Schulleistung 118

4.3. Selbstbild und für Schulleistungen bedeutende Persönlichkeitsmerkmale 119

4.4. Vermutete Zusammenhänge 123

4.5. Darstellung der Befunde 126
4.5.1. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 128
4.5.2. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten 135
4.5.3. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht 138
4.5.4. Soziometrische Ergebnisse 140

4.6. Interpretation des Zusammenhanges zwischen Schulleistung und Schülerpersönlichkeit 141
4.6.1. Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 141
4.6.2. Fachbezogene Selbsteinschätzung und Aspirationsniveau 144
4.6.3. Kognitive und nicht-kognitive Lernvoraussetzungen 146
4.6.4. Bedingungsgefüge der Determinanten der Schulleistung 148

5. Bedingungen erwartungswidriger Schulleistung 150

5.1. Erwartungswidrige Schulleistungen als psychologisches Konstrukt 150

5.2. Erwartungswidrige Schulleistungen und Persönlichkeit 151

SEITE

5.2.1. Intelligenz 151
5.2.2. Lernmotivierung 152
5.2.3. Angst 154
5.2.4. Interessen 154
5.2.5. Selbstbild 155

5.3. Vermutete Zusammenhänge 156

5.4. Darstellung der Befunde 160
5.4.1. Selektionskriterien zur Einteilung der Gruppen 160
5.4.2. Gesamtdarstellung (grobe Klassifikation) 164
5.4.2.1. Schulleistungsbewertungen und Intelligenz 164
5.4.2.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 166
5.4.2.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten 171
5.4.2.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht 173
5.4.2.5. Soziometrische Ergebnisse 174
5.4.3. Extremgruppenvergleich (feine Klassifizierung) 174
5.4.3.1. Schulleistungsbewertungen und Intelligenz 174
5.4.3.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 176
5.4.3.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten 180
5.4.3.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht 182
5.4.3.5. Soziometrische Ergebnisse 183

5.5. Interpretation des Zusammenhanges zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Schülerpersönlichkeit 184
5.5.1. Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung 185

SEITE

5.5.2. Motivationale Determinanten 187
5.5.3. Persönlichkeitscharakteristika von Underachievern 189

6. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 191

LITERATURVERZEICHNIS 194

ANHANG

1. Einschätzung und Bewertung eigener Leistungen als Charakteristika der Schülerpersönlichkeit

1.1. Ursachenerklärungen von Verhaltensresultaten

1.1.1. Stellenwert naiver Verhaltenstheorien

Bedeutsame psychologische Verhaltenstheorien helfen dabei, oft schwer verständliches menschliches Verhalten nicht nur zu beschreiben, sondern bieten auch Erklärungen an, die zum besseren Verständnis für dieses Verhalten beitragen. Darüber hinaus sind solche wegweisenden Verhaltenstheorien handlungsrelevant, da sie eigenes Verhalten beeinflussen. Denn die Übernahme von Theorien, die zur Erklärung des Verhaltens anderer geeignet erscheinen, werden schließlich auch bei der Beurteilung und Bewertung eigenen Verhaltens herangezogen. In der relativ kurzen Geschichte der wissenschaftlichen Psychologie haben besonders psychoanalytische und behavioristische Theorien einen starken Einfluß auf naive, alltäglich gebrauchte Verhaltenstheorien gehabt.

Naive Verhaltenstheorien selbst wurden erst relativ spät einer intensiven wissenschaftlichen Betrachtung und Analyse unterzogen.
Wesentliche Anstöße zur Entwicklung einer naiven Verhaltenstheorie gaben HEIDER (1958) und KELLY (1955), die die Erforschung alltäglicher Konzeptionen zur Erklärung mitmenschlichen Verhaltens in den Mittelpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit stellten. Die naive Verhaltenstheorie stützt sich in ihren Erklärungsansätzen für menschliches Verhalten auf alltägliches "common-sense-Denken" und alltägliches Wissen zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Bei der Betrachtung von Alltagswissen und seiner Systematisierung in Ordnungsschemata wurde besonders der Frage Aufmerksamkeit geschenkt, welche naiv-theoretischen Konzepte der Alltagsmensch besitzt, um sein und seiner Mitmenschen Tun zu erklären und zu antizipieren (vgl. LAUCKEN, 1973). Auf diese Weise fanden naive Konzeptsysteme einer "All-

tagspsychologie" in die wissenschaftliche Diskussion Einlaß. Aufgrund dieses Forschungsansatzes rückte die Betrachtung der Personwahrnehmung und der damit verbundenen konzeptuellen Systeme in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Besonders wurde gefragt, welche personenbezogene Konzepte ein Individuum bei der Selbst- und Fremdbetrachtung vorrangig benutzt und welche Bedingungen bei diesem als Attribuierung bezeichneten Vorgang von Wichtigkeit sind (HEIDER, 1958; KAMINSKI, 1963; KELLEY,1967). Im alltäglichen Konzeptrepertoire sind nach Ergebnissen des Forchungsbereichs der Personwahrnehmung Konzepte wie Eigenschaften, Gefühle und Motive von besonderer Bedeutung zur Erklärung menschlichen Verhaltens (vgl. WARR & KNAPPER, 1968; FROM, 1971). Bei der Erschließung der Motive anderer Personen, verhält sich das Individuum nach DeCHARMS (1968) wie ein Amateurpsychologe, der sich in seinem Tun und seiner Absicht nicht wesentlich von einem wissenschaftlichen Motivationspsychologen unterscheidet.

1.1.2. Die Attribuierungstheorie HEIDERs

Innerhalb der Sozialpsychologie hat HEIDER (1958) in seiner vielbeachteten Arbeit über die Psychologie der interpersonellen Beziehungen versucht, naive Konzepte zur Erklärung menschlichen Verhaltens zu erfassen und explizieren. Dabei ging es ihm sowohl darum, das verfügbare Konzeptrepertoire einer urteilenden Person zu beschreiben als auch den Gebrauch von Konzeptsystemen bei der Interpretation konkreten Verhaltens darzustellen. Für ihn strukturiert jedes Individuum den Strom phänomenaler Gegebenheiten mit Hilfe einer begrenzten Anzahl von Kategorien, um Ursache-Wirkungs-Beziehungen für sich selbst kausal einleuchtend beschreiben zu können. Die mit diesen Kategorien vorgenommenen Kausalinterpretationen ermögliches es dem Individuum nicht nur, das Zustandekommen von Verhalten möglichst persönlich einleuchtend zu beschreiben, sondern bezogen auf das eigene Verhalten wirken solche Kausalinterpretationen als kognitive Zwischenprozesse ihrerseits auf das Ingangsetzen und die Steue-

rung von Verhalten.

In seiner allgemeinen attribuierungstheoretischen Analyse interpersoneller Beziehungen vertritt HEIDER (1958) bei der Beschreibung der wesentlichen, bei Kausalinterpretationen verwandten Ursachenfaktoren die Auffassung, daß vornehmlich die vier Faktoren Begabung, Anstrengung, Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit von Aufgaben und Zufall bei der Ursachenerklärung eigener und fremder Leistungsresultate verwandt werden. Um Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinsichtlich der Verhaltenswirksamkeit dieser vier Faktoren aufzudecken, klassifiziert er diese nach drei Gesichtspunkten. Zunächst werden die beiden Faktoren Begabung und Anstrengung als Personfaktoren, sowie Aufgabenschwierigkeit und Zufall als Umweltfaktoren zu jeweils einer Gruppe zusammengefaßt. Weiterhin sind die Personfaktoren nach dem Aspekt der Intentionalität zu unterscheiden, d.h. danach, ob sie der Handelnde durch sich selbst als kontrollierbar erlebt oder nicht. Da Individuen allgemein nur für das Ausmaß ihrer Anstrengung verantwortlich gemacht werden, nimmt HEIDER (1958) an, daß Individuen den Faktor Anstrengung, nicht aber den Faktor Begabung für steuerbar halten. Ferner werden die vier Kausalfaktoren unter dem Gesichtspunkt der Zeitkonstanz klassifiziert. Begabung und Aufgabenschwierigkeit lassen sich dabei als relativ zeitstabil beschreiben, während Anstrengung und Zufall als eher zeitvariabel eingestuft werden.

HEIDERs (1958) Klassifizierung der wahrgenommenen Verursachung unter dem Gesichtspunkt der Personabhängigkeit benutzt ROTTER (1966) ähnlich. Er unterscheidet zwischen "internal vs. external control of reinforcement" und meint damit, inwieweit Bekräftigungen oder Ergebnisse als abhängig (internal) oder unabhängig (external) von eigenen Handlungen erlebt werden. Eine weitere Klassifizierung als diese unter dem Gesichtspunkt der Dimension betrachtete Konzeption nimmt ROTTER (1966) aber im Gegensatz zu HEIDER (1958) nicht vor.

HEIDERs (1958) Liste von Kausalfaktoren wurde später zum Teil leicht modifiziert von anderen Autoren übernommen und inner-

halb verschiedener Theoriekonzepte verarbeitet (z.B. WEINER et al., 1971; HECKHAUSEN, 1972; MEYER, 1973). Die wesentlichen Grundannahmen über die Verwendung der genannten Ursachenfaktoren wurden besonders für die Kausalattribuierungen eigenen Verhaltens übernommen. So wird angenommen, daß die Erwartung, ein leistungsbezogenes Handlungsziel bei gegebenem Bemühen zu erreichen oder nicht zu erreichen, vorrangig von der erlebten eigenen Begabung und der Schwierigkeit des Handlungsziels abhängt. Auf die Begabung wird dabei über Leistungsvergleiche mit anderen Personen in derselben Situation geschlossen. Die Schwierigkeit einer Aufgabe wird daran gemessen, wieviele Personen einer vergleichbaren Gruppe bei derselben Aufgabe im Vergleich zu anderen Aufgaben erfolgreich sind oder versagen. Auf Zufall als Ursachenfaktor wird dann geschlossen, wenn entgegen der beobachteten vorhandenen oder fehlenden eigenen Begabung sich bei einer sehr schweren Aufgabe Erfolg einstellt (Glück) oder aber bei einer sehr leichten Aufgabe ein Mißerfolg eintritt (Pech). Scheidet in der Selbstwahrnehmung Zufall als Ursachenfaktor aus, so wird bei erlebter guter eigener Begabung ein Mißerfolg auf mangelnde Anstrengung zurückgeführt, während andererseits bei erlebter mangelnder Begabung ein Erfolg mit starker Anstrengung erklärt wird.

Während HEIDER (1958) sich vorrangig mit naiven prozeßtheoretischen Konzepten der Verhaltenserklärung befaßt, versucht G.A. KELLY (1955, 1958) die verschiedensten Bereiche des Alltagswissens mit einem System bipolarer Eigenschaftskonzepte zu beschreiben. Für ihn erfaßt das Individuum seine Umwelt über "Konstrukt-Systeme", aus denen er abhängig von Situationsbedingungen spezifische Erwartungen ableitet und sich dementsprechend verhält. Deshalb sei jedes Individuum mit einem Wissenschaftler vergleichbar, da es ebenfalls Theorien der umgebenden Welt entwirft und daraus abgeleitete Hypothesen auf ihre Gültigkeit überprüft.

1.1.3. Die Attribuierungstheorie KELLEYs

In Anknüpfung an HEIDER (1958) hat H.H. KELLEY(1967) die Bedingungsfaktoren für das Auftreten spezifischer Attribuierungen analysiert, wobei er die Faktoren, die eine internale vs. externale Kausalattribuierung bedingen, varianzanalytisch erfaßt. Zur Verdeutlichung seiner varianzanalytischen Betrachtungsweise des Attribuierungsprozesses gibt er das Beispiel eines Filmbetrachters, der darüber reflektiert, ob seine Begeisterung für den Film mehr external von Eigentümlichkeiten des Films oder internal von Faktoren der eigenen Person abhängt. Nach der Meinung KELLEYs muß dieser Filmbetrachter, um eine Ursachenzuschreibung seines Verhaltens vornehmen zu können, die Variation seines Verhaltens Effekten gegenüber in Beziehung setzen zu Variationen von anderen Bedingungen. Diese Bedingungen klassifiziert er varianzanalytisch unter den folgenden vier Aspekten:

Entitäten (andere Filme), Personen (andere Filmbetrachter), Zeit (wiederholte Filmbetrachtung derselben Person) und Modalitäten der Interaktion mit der Entität (wie Filmbetrachtung über verschiedene Medien).

Bezogen auf den Filmbetrachter wird das eigene Verhalten dann eher externalen Faktoren zugeschrieben, wenn es bei anderen Filmen differiert und mit anderen Filmbetrachtern übereinstimmt und weiterhin unabhängig von der Zeit und der Modalität der Interaktion ist.

Im Anschluß an diese Überlegungen führt KELLEY(1972, 1973) den Begriff des "kausalen Schematas" ein. Ein solches kausales Schemata als das zugrundeliegende Attribuierungsmuster einer Person wird dabei zurückgeführt "to the way a person thinks about plausible causes in relation to a given effect" (KELLEY, 1973, S. 114). Damit entsprechen kausale Schemata wiederkehrenden, durch Erfahrung mit Effekten gelernte Datenmuster, aus denen Kausalhypothesen für neue Situationen abgeleitet werden können. Wenn solche kausalen Schemata einfach strukturiert sind

und nur wenige Ursachenfaktoren enthalten, so können diese Personen aufgrund ihrer grob strukturierten Vorannahmen Verhalten relativ leicht erklären.

Für die Kausalfaktoren Begabung und Anstrengung demonstriert HECKHAUSEN (1974, S. 17 f), welche Ursachenmodelle des Zusammenwirkens dieser Faktroen es in Leistungssituationen geben kann. Insgesamt formuliert er sechs Ursachenmodelle, von denen die ersten zwei monokausal sind, indem Leistungen hier ausschließlich auf Begabung oder Anstrengung zurückgeführt werden. Dem dritten Ursachenmodell liegt eine feste Kovariation beider Faktoren zugrunde. Das vierte Ursachenmodell wird als Kompensationsmodell beschrieben, wobei davon ausgegangen wird, daß zur Erreichung einer Leistungshöhe eine der beiden Ursachen, Fähigkeit oder Anstrengung, hinreichend sein kann. Erfolg bei leichten Aufgaben wird häufig auf diese Weise erklärt (vgl. KUN & WEINER, 1973). Als Kopplungsmodell wird das fünfte Ursachenmodell benannt, weil für jede gegebene Leistungshöhe beide Ursachenfaktoren als wirdsam angenommen werden. Besonders außerordentliche Leistungen scheinen auf diese Weise erklärt zu werden. Das sechste Ursachenmodell wird als eine Verbindung des Kompensations- und Kopplungsmodells umschrieben, wobei im unteren Bereich der Leistungsverteilung das Kompensationsmodell und im oberen Bereich das Kopplungsmodell zugrundegelegt wird.

1.2. Leistungsmotiv und Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg als Persönlichkeitscharakteristika

Die wesentliche Aufgabe dieser Arbeit soll es sein, Attribuierungen im schulischen Lernprozeß zu betrachten. Die bisher referierten sozialpsychologischen Ansätze der Attribuierungstheorie von HEIDER (1958) und KELLEY (1967, 1972, 1973) leisten eine allgemeine Analyse der situativen Bedingungsfaktoren für spezifische Attribuierungen und sind daher kaum für eine Hypothesenbildung geeignet, die sich konkret auf schulische Leistungsprozesse bezieht. Deshalb sollen im Folgenden jene Theo-

rieansätze beschrieben werden, die das Leistungsverhalten zu erklären versuchen und darüber hinaus Kausalattribuierungen von Erfolg und Mißerfolg berücksichtigen, um gestützt auf diese theoretische Basis Fragestellungen und Hypothesen über Attribuierungen im schulischen Lernprozeß entwickeln zu können.

1.2.1. Das an Affekten orientierte Modell von ATKINSON

ATKINSON (1957, 1964) hat im Anschluß an die Theorien der "resultierenden Valenzen" von LEWIN et al. (1944) ein Modell konzipiert, daß Leistung, Zielsetzung und Ausdauer in leistungsthematischen Situationen vorhersagen soll. Sein Modell ist formal und symmetrisch aufgebaut. Leistungsmotiviertes Verhalten wird betrachtet als Resultante aus Aufsuchen- (T_s) und Meiden-Tendenz (T_{-f}) (approach-avoidance-conflict). Die Motivierungsstärke ist abhängig von folgenden Bestimmungsstücken:

1. Vom Motiv, Erfolg zu erzielen (M_s="Hoffnung auf Erfolg") und dem Motiv, Mißerfolg zu vermeiden (M_{AF}="Frucht vor Mißerfolg").
2. Von der Erwartung, daß das künftige Handlungsresultat zu einem Erfolg oder Mißerfolg führt. Sie ist als subjektive Zielerreichungswahrscheinlichkeit operational definiert. Erfolgs- (P_s) und Mißerfolgserwartung (P_f) sind komplementär zusammengesetzt und ergänzen sich zu dem Wert 1.
3. Von dem Anreiz, den ein antizipierter Handlungsausgang für die betreffende Person hat. Je höher die erlebte Schwierigkeit der Aufgabe ist, um so höher ist der Erfolgsanreiz ($I_s=1-P_s$). Daraus folgt, daß Erfolg bei schwierigen Aufgaben befriedigender ist als bei leichten. Bei höher erlebter Schwierigkeit der Aufgabe sinkt dagegen der Mißerfolgsanreiz ($I_f=-P_s$), da Mißerfolg bei leichten Aufgaben peinlicher (unangenehmer) ist als bei schwierigen.

Beide additiv verbundenen Handlungstendenzen ergeben sich aus der multiplikativen Verknüpfung von Motiv, Erwartung und Anreiz:

$$T_s + T_{-f} = M_s \times P_s \times I_s - M_{AF} \times P_F \times I_F$$

Für ATKINSON (1957) ist das Motiv allgemein die Fähigkeit, nach einer bestimmten Art von Befriedigung zu streben. So definiert er das Erfolgsmotiv (M_s) als "capacity for taking pride in accomplishment" (1964, S. 241), also mit Stolz im Falle eines Erfolgs zu reagieren. Das dem Erfolgsmotiv entgegengerichtete Mißerfolgsmotiv ist charakterisiert als mit Scham und Verlegenheit im Falle eines Mißerfolgs zu reagieren.

Wichtig ist, daß im Gegensatz zur erfolgsaufsuchenden Tendenz die mißerfolgsmeidende Tendenz hemmenden Charakter hat. Daraus folgt, daß es bei überwiegender Mißerfolgsmotivation nicht nur zum Vermeiden eines möglichen Mißerfolgs, sondern sogar zur Hemmung jeglicher leistungsbezogener Handlungen kommen kann. Daß dennoch bei überwiegendem Mißerfolgsmotiv leistungsbezogenes Verhalten auftreten kann, erklärt ATKINSON durch sog. "extrinsische Tendenzen", die ihre Ursachen in anderen Motiven und Situationsanreizen haben.

Die Theorie von ATKINSON hat aufgrund ihrer konkreten Verhaltensvorhersagen (bes. für die Wahl von Leistungszielen) zu zahlreichen experimentellen Studien geführt und die weitere Entwicklung der Leistungsmotivationstheorie entscheidend beeinflußt (vgl. hierzu HECKHAUSEN, 1965). Ermittelte empirische Ergebnisse wurden häufig im Sinne einer Stützung der Theorie von ATKINSON interpretiert, doch liegen eine Anzahl von Befunden vor, die besonderes den theoretischen Vorhersagen über Leistungsverhalten und Zielwahlen widersprechen. So trifft die vom Modell vorausgesagte generelle Leistungsüberlegenheit Erfolgsmotivierter nicht in allen Fällen zu. Bei leichten Aufgaben zeigt sich eine größere Leistung Mißerfolgsmotivierter (z.B. HECKHAUSEN, 1963, S. 231; SADER & SPECHT, 1967; BÄUMLER & DVORAK, 1969). Auch hat man in einigen Fällen wiederholt eine positive Korrelation zwischen Mißerfolgsmotiv und Schulleistung aufgewiesen (z.B. TEEVAN et al., 1964, 1965). Beide Ergebnisse stehen im Widerspruch zur ATKINSON-Theorie. Was die

Zielwahlen betrifft, wählen zwar Erfolgsmotivierte im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten entsprechend der Theorievorhersage bevorzugt Ziele im mittleren Schwierigkeitsbereich (z.B. ATKINSON & LITWIN, 1960; ISAACSON, 1964; LITWIN, 1966), doch sind die aufgezeigten Unterschiede relativ, Mißerfolgsmotivierte wählen nicht bevorzugt Aufgaben an den Enden des Schwierigkeitskontinuums, sondern ihre Zielwahlen verteilen sich breiter über den gesamten (Leistungs-)Bereich, ebenfalls mit einem Maximum im mittleren Schwierigkeitsbereich. Weiterhin konnte gezeigt werden, daß Erfolgsmotivierte sich bevorzugt Ziele setzen, die unter der von ATKINSON vorausgesagten Zufallswahrscheinlichkeit von 50 % lagen, woraus geschlossen wurde, daß die maximale situative Anregung Erfolgsmotivierter bei $P_S < .50$ läge (z.B. HECKHAUSEN, 1963).

Das Modell ATKINSONs ist später von FEATHER (1968) einer Revision unterzogen worden, indem das Bestimmungsstück Selbstverantwortlichkeit zusätzlich als Moderatorvariable in das Modell aufgenommen wurde. 1) Nachträgliche Analysen haben jedoch ergeben, daß dieser Vorschlag keine bessere Erklärungsgrundlage für Verhaltensvorhersagen bietet als das ATKINSON-Modell (vgl. MEYER, 1973, S. 39 f).

1.2.2. Das Kausalattribuierungsmodell von WEINER et al.

Die Theorie ATKINSONs ist von WEINER et al. (1971) besonders unter dem Aspekt betrachtet worden, daß in seinem Modell mediatisierte kognitive Prozesse eine zu geringe Bedeutung zukäme. Sie bezeichnen das Leistungsmotiv innerhalb dieser Theorie deshalb als eine vorrangig "affektive" Diposition, da leistungsmotiviertes Verhalten hier Resultat vorausgehender emotionaler Antizipation ist (S. 18). Für WEINER et al. (1971) ist das Leistungsmotiv aber vorrangig durch die kognitiven Prozesse der

1) Die veränderten Ausdrücke lauten: $I_S = C\ (1-P_S)$; $I_f = -\ C \times P_S$; wobei C (control) Selbstverantwortlichkeit bezeichnet.

Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg bestimmt. Deshalb formulieren sie im Anschluß an HEIDER (1958) und ROTTER (1966) ein kognitives Motivationsmodell, das vier phänomenale Determinanten für die Resultate eigener und fremder Handlungsverläufe postuliert. Die vier Determinanten sind Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (Glück; Pech). Sie sind nicht nur nach Personabhängigkeit wie bei ROTTER ("internal versus external control of reinforcement") sondern auf Anregung von HEIDER auch auf Stabilität über die Zeit klassifiziert.

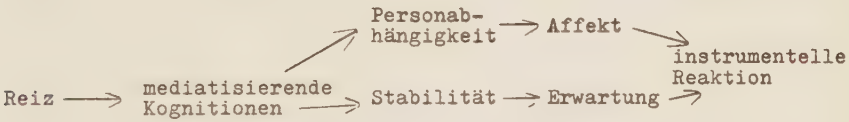
Zwei der vier Kausalfaktoren ihres Modells beschreiben Qualitäten der Person (Begabung und Anstrengung) und sind deshalb als internal zu klassifizieren, während zwei Faktoren als externale Kausalelemente personenunabhängig sind (Aufgabenschwierigkeit und Zufall). Weiterhin haben zwei dieser Faktoren relativ überdauernden Charakter (Begabung und Aufgabenschwierigkeit), während zwei Kausalelemente relativ variabel sind (Anstrengung und Zufall). Entsprechend dieser Klassifikation lassen sich die Kausalelemente in einer Vierfeldertafel anordnen (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Klassifikationsschema für die wahrgenommenen Determinanten des Leistungsverhaltens (nach WEINER et al., 1971, S. 2)

Stabilität	Personabhängigkeit	
	internal	external
stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Glück

Der in leistungsthematischen Situationen auftretende Affekt steht in Zusammenhang mit der 'locus of control'-Dimension: Der Bekräftigungswert eines Erfolges oder Mißerfolges ist dann hoch, wenn der Erfolg auf internale Faktoren zurückgeführt wird. Erwartungen aber werden primär durch die Stabilitätsdimension beeinflußt. Bei der Verwendung von konstanten Kausalfaktoren werden sich Erwartungen von zukünftigen Leistungsresultaten an den momentanen oder bisher gezeigten Leistungen orientieren, während bei der Verwendung variabler Kausalfaktoren dieser Zusammenhang nicht besteht; Deshalb verdeutlichen WEINER et al. (1971, S. 18) die theoretische Struktur ihres Attribuierungsmodells entsprechend der Darstellung in Tab. 2.

Tab. 2: Schema über die Beeinflussung von Erwartung und Affekt durch mediatisierende kausale Kognitionen (nach WEINER et al., 1971, S. 18)



Stellt sich nach einer leistungsbezogenen Handlung Erfolg oder Mißerfolg ein, so bieten sich für das Individuum vornehmlich die vier genannten Faktoren als Erklärung des Handlungseffektes an. Doch sind nach WEINER et al. die Attribuierungen von Handlungsausgängen nicht nur abhängig von Situationsgegebenheiten, sondern sie sollen sich ebenso fruchtbar für die Vorhersage von Verhaltensunterschiede zwischen Individuen erweisen. In der Theorie sind die kognitiven Zwischenprozesse zur Abwägung der Ursachenfaktoren der erzielten Handlungsergebnisse unterschiedlich zwischen Individuen mit verschiedenen Leistungsmotivsystemen. Das Leistungsmotiv wird in diesem Zusammenhang definiert

als "capacity for perceiving success as caused by internal factors, particulary effort" (S. 18). Aufgrund ihrer besonderen Attribuierungsprozesse bei Erfolg (internale Attribuierung, besonders Anstrengung) erleben Hoch-Leistungsmotivierte mehr Stolz über ihre eigene Tüchtigkeit als Niedrig-Leistungsmotivierte. Da die Attribuierungsüberlegungen den Affekten vorgeschaltet sind und deshalb den Affekt nur bedingen, ist das Leistungsmotiv als kognitive Disposition zu verstehen.

Verhaltensunterschiede zwischen den Motivgruppen erklären sich aus unterschiedlichen Kausalinterpretationen von leistungsbezogenen Handlungsausgängen. Attribuierungsvoreingenommenheiten haben also nachhaltigen Einfluß auf das Verhalten der Individuen in leistungsthematischen Situationen. 1) Die daraus sich ergebenden Verhaltenskonsequenzen sind für Erfolgsmotivierte im wesentlichen folgende (WEINER et al., 1971, S. 17):

1. Sie suchen leistungsbezogene Situationen auf, da Erfolg für sie einen hohen Bekräftigungswert darstellt.
2. Sie harren unter Mißerfolg häufiger aus, da sie Mißerfolg vorzugsweise auf den variablen, von ihnen kontrollierbaren Faktor Anstrengung zurückführen.
3. Sie suchen Aufgaben mittlerer Schwierigkeit auf, da in diesem Bereich am meisten Information über die eigene Tüchtigkeit eingeholt werden kann.
4. Sie arbeiten mit relativ großer Anstrengung, da sie annehmen, Erfolg hänge von intensiver Anstrengung ab.

Mißerfolgsmotivierte hingegen zeigen vergleichsweise folgendes Verhalten:

1. Sie meiden leistungsbezogenes Verhalten, da sie Erfolg vorrangig externalen Faktoren und nicht eigener Anstrengung zuschreiben.
2. Sie geben bei anhaltendem Mißerfolg eher auf, da sie glauben, mangelnde eigene Fähigkeit sei der verursachende Faktor.

1) Auf Attribuierungsunterschiede zwischen den Motivgruppen wird später ausführlicher eingegangen.

3. Sie wählen leichte und schwierige Aufgaben, da bei ihnen die Rückmeldung über die eigene Tüchtigkeit gering ist.
4. Sie arbeiten mit relativ geringer Kraft, da sie glauben, das Leistungsergebnis sei kaum abhängig von eigener Anstrengung.

1.2.3. Kognitionen in den Theorien von ATKINSON und WEINER et al.

Die Theorie ATKINSONs steht in der Tradition der hypothetisch-deduktiven Theorie von HULL (1943, 1952) und ist beeinflußt von dessen mechanistischem Ansatz, was sich aus der Verknüpfung der Bestimmungsstücke seines Modells ergibt. Die wichtigste kognitive Größe im Modell von ATKINSON(1957, 1964) ist die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (P_S). Bedingt durch die Annahme eines linearen, inversen Zusammenhangs zwischen Anreiz und Erfolgserwartung ergibt sich die besondere Stellung dieser kognitiven Größe (P_S) in diesem Modell. So können über eine mathematische Transformation die drei von der Erfolgserwartung abhängigen Größen (I_S; P_F; I_F) eleminiert werden, so daß leistungsbezogenes Verhalten (außer von "extrinsischen Tendenzen") nur noch von den drei Bestimmungsstücken Erfolgsmotiv (M_S), Mißerfolgsmotiv (M_{-f}) und der Erfolgserwartung (P_S) innerhalb dieses Modells determiniert ist.

$$(T_A =) \; T_S - T_{-f} = (M_S - M_{-f}) = (M_S - M_{-f}) \; P_S \; (1-P_S)$$

Doch sind kognitive Ereignisse letzlich nur Folgen zurückliegender motivationaler Prozesse, die bestimmt sind durch die emotionale Antizipation von instrumentellen Reaktionen von Erfolg und Mißerfolg. Kognitionen könnte man daher als "Anhangsphänomene" klassifizieren.

WEINER et al. (1971) hingegen messen kognitiven Ereignissen zentrale Bedeutung zu. Im Gegensatz zu der an Affekten orientierten Theorie ATKINSONs, wo das Individuum - in eine Leistungssituation versetzt - entweder Erfolg aufsuchen oder Miß-

erfolg vermeiden will, ist bei WEINER et al. Verhalten in Leistungssituationen durch kognitive Phänomene bestimmt. Die beiden Leistungsmotivsysteme verstehen sie als Disposition, Resultate eigener Handlungen auf Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall zu attribuieren, und ferner als (spezifische) Tendenzen, Informationen über die eigene Tüchtigkeit einzuholen oder zu vermeiden (WEINER et al., 1971, S. 16). Leistungsmotivationsunterschiede sind bestimmt durch unterschiedliche Kalkulationen, welche Kausalfaktoren für zukünftige und zurückliegende Verhaltensresultate in Leistungssituationen in Betracht gezogen und als verursachend erlebt werden.

1.2.4. Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit (MEYER)

Das kognitive Modell leistungsmotivierten Verhaltens von WEINER et al. (1971) ist von MEYER (1973) einer detaillierten Bewertung unterzogen worden. Dieser glaubt Inkonsistenzen innerhalb der vorgelegten Theorie nachweisen zu können, denn innerhalb der Theorie werden "ganz unterschiedliche Motivcharakteristika zur Erklärung von Verhaltensunterschieden angenommen und deren Wirkungen an einzelnen Verhaltensmerkmalen expliziert" (S. 152). Als Beleg für diese Auffassung beschreibt MEYER für die Theorie von WEINER et al. drei für ihn unterschiedliche Erklärungsansätze für Verhaltensdivergenzen der Leistungsmotivgruppen.

"1. Das ausgeprägtere Aufsuchen leistungsthematischer Situationen durch Erfolgs- als durch Mißerfolgsmotivierte wird mit vergleichsweise ausgeprägterem Erfolgsaffekt begründet, der durch die höhere internale Erfolgsattribuierung vermittelt wird. Hier scheint das Bestreben, positiven Affekt zu maximieren, als verhaltensdeterminierend angenommen zu werden.

2. Die vergleichsweise höhere Persistenz der Erfolgsmotivierten nach Mißerfolg wird direkt mit deren ausgeprägterer Attribuierung auf mangelnde Anstrengung in Zusammenhang ge-

bracht.

3. Die Wahl von Aufgaben mittlerer Schwierigkeit durch die Erfolgsmotivierten und die von den Autoren angenommene Bevorzugung extrem leichter und schwerer Aufgaben durch die Mißerfolgsmotivierten wird begründet mit Tendenzen, Informationen über die eigene Tüchtigkeit einzuholen bzw. zu vermeiden" (S. 151).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Erklärungsansätze glaubt MEYER zwar einen Modellansatz, nicht aber eine "bereits voll integrierte Theorie" leistungsmotivierten Verhaltens bei WEINER et al. vorzufinden (S. 152). Vielmehr entwickelt er aufgrund eigener Befunde und der Reinterpretation vorliegender Befunde, die für ihn stets divergente Begabungsattribuierungen bei Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten nachweisen, einen Ansatz zu einem kognitiven Modell leistungsmotivierten Verhaltens, innerhalb dessen die beiden Leistungsmotive als Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit definiert werden (S. 154 f). Aufgefaßt wird das "Erfolgsmotiv als Selbstkonzept guter eigener Fähigkeit und damit als Tendenz, Erfolg der eigenen Begabung zuzuschreiben (und daher Mißerfolg nicht mangelnder eigener Begabung); das Mißerfolgsmotiv als Selbstkonzept mangelnder eigener Fähigkeit und damit als Tendenz, Mißerfolg mangelnder eigener Begabung zuzuschreiben (und daher Erfolg nicht hoher eigener Begabung)" (S. 148).

Das zweite Bestimmungsstück des Leistungsmotivs ist neben den Selbstkonzepten der eigenen Fähigkeit das "Bestreben, Informationen über die eigene Fähigkeit zu erhalten" (S. 157). 1) Im Gegensatz zur Aussage von WEINER et al. (1971), Erfolgsmotivierte hätten das Bestreben, Tüchtigkeitsinformationen einzuholen und nicht wie Mißerfolgsmotivierte zu vermeiden, ist für

1) Die anderen für MEYER verhaltensbestimmenden Variablen sind seinem Prozeßmodell zu entnehmen (S. 158).

MEYER für beide Leistungsmotivsysteme die Informationseinholung konstitutiv. In diesem Zusammenhang diskutiert er das von WHITE (1960) beschriebene Tüchtigkeitsmotiv ("competence motivation"), das sich in seinem Erklärungsansatz während der Kindheit aus einer undifferenzierten Wirksamkeitsmotivation ("effectance motivation") entwickelt und dessen Ziel es letztlich sei, Rückmeldungen über die eigene Tüchtigkeit zu erhalten. Das von MEYER für beide Motivgruppen als charakteristisch angenommene Bestreben, Informationen über die eigene Tüchtigkeit einzuholen, ist dieser Auffassung eines Tüchtigkeitsmotivs ähnlich.

Den Erklärungswert seines Theorieansatzes diskutiert MEYER (1973) anhand von im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung ermittelter Befunde (S. 164 f). Für Erfolgs- und Mißerfolgsmotiverte ergeben sich im wesentlichen folgende differierenden Verhaltenskonsequenzen, die den Theorievorhersagen von WEINER et al. (1971) und ATKINSON (1964) widersprechen:

1. Erfolgsmotivierte zeigen bei schwierigen Aufgaben höhere Leistungen, da hier infolge ihres Selbstkonzeptes guter eigener Begabung stärkere Anstrengungen zu erwarten sind. Bei leichten Aufgaben haben Mißerfolgsmotiverte hingegen einen Leistungsvorteil, da hier ihre Anstrengungsbereitschaft vergleichsweise eher aktiviert wird.

2. Mißerfolgsmotivierte wählen nur dann vergleichsweise häufiger sehr schwere und sehr leichte Aufgaben, wenn die Zielwahlen auf objektive Schwierigkeitsstufen bezogen werden. Unter Berücksichtigung individueller Erfolgswahrscheinlichkeiten sind keine Unterschiede zwischen den Motivgruppen zu erwarten.

3. Mißerfolgsmotivierte geben bei der Bearbeitung von komplexen Aufgaben eher auf, da Mißerfolgsmotivierte aufgrund ihres Selbstkonzeptes mangelnder Begabung ein gutes Resultat für nicht erreichbar halten und Anstrengungsbemühungen sich daher nicht lohnen. Für Erfolgsmotivierte gilt das gleiche bei leichten Aufgaben, da sie glauben, hier kaum Informationen über die eigene Fähigkeit zu erhalten.

1.2.5. Das Kausalattribuierungsschema von HECKHAUSEN zur Beschreibung schulischen Leistungsverhaltens

Das von WEINER et al. (1971) vorgelegte Kausalattribuierungsmodell, das sich auf vier Kausalfaktoren beschränkt, erweist sich zur Beschreibung der Lehrer-Schüler-Interaktion und der in ihr vorgenommenen Selbst- und Fremdbewertung von Schulleistungsresultaten als ein vereinfachtes Grundmuster. In einer Erkundungsstudie über die Bewertung von Schülerleistungen in Mathematik durch den Lehrer haben MEYER & BUTZKAMM (1975) nachgewiesen, daß zwar den im Modell von WEINER et al. (1971) enthaltenen internalen Faktoren Begabung und Anstrengung eine zentrale Bedeutung in der Fremderklärung von Schulleistungsverhalten zukommt, weitere nicht in dem Modell enthaltenen Ursachenfaktoren jedoch zur Beurteilung herangezogen werden. Besonders gilt das für Faktoren des außerschulischen Milieus, die in dieser Studie 8,5 % der Ursachenerklärungen ausmachen, und Persönlichkeitsfaktoren, denen hier ein Erklärungswert von 8,7 % zukommt. Begabung und Anstrengung als internale Ursachenfaktoren, die mit 77,3 % bei der Beurteilung berücksichtigt wurden, sind außerdem keine homogenen Faktoren sondern aufzuschlüsseln in Teilfaktoren. Das gilt besonders für den Faktor Anstrengung, der in einen zeitlich stabilen (z.B. konstante Arbeitshaltung) und einen zeitlich variablen Anteil (z.B. kurzfristiges Bemühen) aufgespalten werden kann. Diese Unterscheidung von verschiedenen Anstrengungsfaktoren erweist sich besonders im Vergleich der Selbst- und Fremdbeobachtung als bedeutsam. In der Selbstbeobachtung neigt das Individuum nämlich dazu, eigenes Verhalten vorrangig durch Anregungsfaktoren der jeweiligen Situation zu erklären und damit Anstrengung variabel durch eine sich aus der konkreten Situation ergebenden Motivierung zu verstehen. Der außenstehende Beobachter dagegen, der sich mit einer weniger detaillierten Situationsbeschreibung begnügen muß, führt Leistungsresultate eines anderen außer auf dessen als konstant erachtete Fähigkeit auf Anstrengungsfaktoren wie z.B. Fleiß und Faulheit zurück, die für ihn als

konstante Persönlichkeitseigenschaften gelten (vgl. JONES et al., 1968; JONES & NISBETT, 1971). Um dem Lehrer für seine Unterrichtsinteraktion ein hinreichend differenziertes Beurteilungsschema vorzulegen, daß ihm erlaubt, Unterrichtssituationen zur Abschätzung seiner eigenen Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten zu betrachten, hat HECKHAUSEN (1971) das Kausalattribuierungsschema von WEINER et al. (1971) entfaltet (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Kausalattribuierungsschema für Lehrer zur Beurteilung von Leistungsverhalten von Schülern (nach HECKHAUSEN, 1971)

Veränderlichkeit über Zeit	Einflußbereich	
	internal	external
konstant	Lernfähigkeit Lernmotive	Schwierigkeitsgrad soziales Milieu (soziale Einflüsse der Förderung oder Behinderung)
variabel	Lernmotivierung Leibseelische Verfassung	Unterrichtsangebot Zufall (Glück, Pech)

Versteht der Lehrer es, die in diesem Modell genannten Kausalfaktoren ausgewogen und situationsabhängig für seine Leistungsinterpretationen heranzuziehen, so kann er nach HECKHAUSEN (1971) dem einzelnen Schüler zu einer differenzierten und realistischen Selbsteinsicht verhelfen. Die Anwendung seiner kognitiv erweiterten und differenzierten Sichtweise in der Inter-

aktion mit den Schülern müßte letztlich auch deren Kausalinterpretationen und über bessere Möglichkeiten der Persönlichkeitsfindung auch deren Selbstbildkonzepte ändern.

1.3. Allgemeine Fragestellungen der Untersuchung

Die im Rahmen der Leistungsmotivations- und Kausalattribuierungsforschung aufgestellten Theorieansätze (vgl. 1.2.) sind relativ weit entwickelt, und sie ermöglichen daher Vorhersagen für den Bereich der Leistung bzw. des Leistungsverhaltens in der Schule. Gestützt auf diese theoretische Basis ist es Anliegen unserer Untersuchung, Determinanten der Schulleistung zu erörtern und dabei besonders Attribuierungen im schulischen Lernprozeß zu berücksichtigen. Durch die von uns geplante Querschnittsuntersuchung können zwar keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen der Schulleistung und der sie bedingenden Variablen ermittelt werden, doch können die Variablen, die als mögliche Determinanten der Schulleistung erfaßt werden, im Gegensatz zu den meisten bisherigen Studien in den Rahmen relativ weit entwickelter Theorieansätze gestellt werden (vgl. GAEDIKE, 1974).

Das Leistungsverhalten der Schüler in der Schule kann als Resultat der Interaktion von Personfaktoren der Schüler und externaler Faktoren auf der Umweltseite verstanden werden. Externale Faktoren wie z.B. Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsmethoden sollen in unserer Untersuchung zugunsten einer möglichst breiten Erfassung der Schülerpersönlichkeit vernachlässigt werden. Besonders sollen drei allgemeine Fragestellungen erörtert werden, denen in voneinander getrennten Analysen nachgegangen werden soll.

1. Stehen Maßnahmen schulorganisatorischer Differenzierung in Zusammenhang mit Merkmalen der Schülerpersönlichkeit (3. Kapitel)?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulleistungen und merkmalen der Schülerpersönlichkeit (4. Kapitel)?

3. Welche Beziehungen bestehen zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Merkmalen der Schülerpersönlichkeit (5. Kapitel)?

Die Entwicklung detaillierterer Fragestellungen und damit verknüpfter Vermutungen wird ausführlich in den jeweiligen Kapiteln nachgegangen und der Darstellung der empirischen Befunde vorgeordnet.

2. Methodik der Untersuchung

2.1. Vorüberlegungen zur Wahl der Stichprobe und der Untersuchungsverfahren

2.1.1. Wesentliche Fragestellung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung soll die allgemeine Fragestellung erörtern, inwieweit Variablen und Kriterien, die Schulleistungen von Schülern beschreiben oder über sie Aufschluß geben, in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen dieser Schüler stehen. Letztlich sollen über diese allgemeine Fragestellung bedeutsame Determinanten für Schulleistungen und damit Ursachen für das Auftreten bestimmter Schulleistungsphänomene ermittelt werden. Zwar ist dieser unserer Fragestellung schon häufig nachgegangen worden (vgl. GAEDIKE, 1974), doch kann über Ursachenforschung in Zusammenhang mit der Erklärung von Schulleistungen weitgehend nicht gesprochen werden, da Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge meistens im Anschluß an das Auffinden korrelativer Beziehungen postuliert wurden (vgl. WEINERT, 1965).
Um Kausalzusammenhänge bei der Verursachung von Schulleistungen nachweisen zu können, müßten neben internalen Bedingungen der Schülerpersönlichkeit auch externale Bedingungen des Unterrichts kontrolliert werden. Rückwirkungen dieser Bedingungen auf Schulleistungen lassen sich aber letztlich nur über Längsschnittuntersuchungen abschätzen. Eine so konzipierte Längsschnittuntersuchung hätte aber den Rahmen unserer Möglichkeiten gesprengt, besonders bei Berücksichtigung der Vielzahl der zu kontrollierenden Variablen. 1) Deshalb entschieden wir uns bei der beabsichtigten Analyse von Schulleistungen wie die Mehrzahl der bisherigen Studien von einer Querschnittsanalyse von schulleistungsrelevanten Daten auszugehen. Doch im Gegensatz zu den meisten

1) Der Autor war bei der Erhebung und Auswertung der Untersuchung auf sich allein gestellt.

Untersuchungen sollen nicht allein korrelative Zusammenhänge isoliert betrachtet werden, sondern es soll ein neueres, kognitiv orientiertes Theoriekonzept, daß sich im Rahmen der Motivationspsychologie als relevant erwiesen hat, als Angelpunkt für Überlegungen über Ursachenprozesse für das Auftreten bestimmter Schulleistungen herangezogen werden (HECKHAUSEN & WEINER, 1972). Dieses Theoriekonzept, daß von der Bedeutsamkeit von Selbstbildprozessen und phänomenaler Ursachenerklärungen beim Zustandekommen von Schulleistungen ausgeht, hat sich bereits zur Klärung von Fragen der Erziehungspsychologie und des Austausches von naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie als fruchtbar erwiesen (WEINER, 1974; HECKHAUSEN, 1976). Deshalb verspricht dieser Erklärungsansatz darüberhinaus, wesentliche kognitive Determinanten von Schulerfolg und Schulversagen aufzeigen zu können. Zur Erklärung von Schulleistungen sollen aus diesem Grund Selbstbildkonzepte und kognitive Zwischenprozesse der Leistungserklärung vorrangig untersucht und in Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen betrachtet werden, die sich bereits für die Erklärung des Auftretens guter und schlechter Schulleistungen als bedeutsam erwiesen haben.

2.1.2. Wahl der Stichprobe und der Untersuchungsverfahren

Die Schulleistung von Schülern wird in den meisten Studien über die vom Lehrer gegebenen Schulzensuren oder über Schulleistungstests erfaßt. In differenzierten Schulsystemen kann die Schulleistung und damit der Schulerfolg auch aufgrund der Teilnahme an bestimmten Kursen, sei es durch Zuteilung oder durch Wahl, abgelesen werden.Da besonders differenzierte Indikatoren zur Kennzeichnung der Schulleistung in unserem Schulsystem in integrierten Gesamtschulen ermittelbar sind und wir eine möglichst differenzierte Aufschlüsselung der Schulleistung vornehmen wollten, entschieden wir uns, Schüler einer integrierten Gesamtschule als Versuchspersonen auszuwählen.

Die von uns zur Datenerhebung ausgewählte Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst führte als äußere Differenzierungsmaßnahmen für einen Teil der leistungsschwachen Schüler Stützkurse in einzelnen Fächern durch (vgl. 2.2.2.4.1.) und ermöglichte den Schülern eine Wahlpflichtdifferenzierung zu Beginn des siebten Schuljahrs (vgl. 2.2.2.4.2.). Da vergleichsweise besonders deutliche Differenzierungsmaßnahmen bei Schülern des achten Schuljahrs unternommen worden waren, entschieden wir uns, die Schüler des achten Schuljahrs als Versuchspersonen auszuwählen (vgl. 2.3.2.1.).

Um die Schulleistung dieser Schüler möglichst differenziert erfassen zu können, sollte eine möglichst breit angelegte Test- und Fragebogenbatterie angewandt und auch Instrumente eingesetzt werden, die bezüglich der Erklärung von Schulleistung nur einen Erkundungscharakter haben konnten.
Abgeleitet aus dem ausgewählten Theoriekonzept entwickelten wir über Vorversuche Fragebögen zur Erfassung des Selbstbildes und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten und wählten aus den für die Schulleistung bedeutsamen Persönlichkeits- und Leistungsvariablen jene Instrumente aus, die uns für die zu betrachtende Altersgruppe als sinnvoll erschienen (vgl.2.2.).

2.2. Untersuchungsmethodik

Die für die Untersuchung erstellten oder ausgewählten Instrumente beziehen sich im wesentlichen auf zwei Variablengruppen, auf Persönlichkeitsmerkmale und das Leistungsverhalten. Die Schülerpersönlichkeit wurde sowohl mit theoriegeleiteten Fragebögen, die vorrangig das leistungsthematische Selbstbild und Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten erfassen sollten, untersucht, als auch mit erprobten oder hinreichend validierten Verfahren (so Instrumente zur Messung der Leistungsmotivation, der schulischen und neurotischen Ängstlichkeit, der sozialen Wünschbarkeit, des Neurotizismus und der Extraversion, der Intelligenz und der Konzentration). Für die Fächer "Mathematik"

und "Englisch" wurden ferner Schülerfragebögen erstellt, welche die unterrichtsbezogene Selbsteinschätzung des Leistungsbereichs betreffen und in denen nach der Selbsteinschätzung und nach der wahrgenommenen Fremdeinschätzung durch den Fachlehrer gefragt werden. Das Leistungsverhalten der Schüler wurde außer über eine vorgegebene Leistungssituation (Anspruchsniveauversuch) mit Daten ermittelt, die aus der Schülerkartei feststellbar waren (Schulleistungsbeurteilungen der Lehrer, Zugehörigkeit zu zurückliegenden Stützkursen, Wahl des Differenzierungsschwerpunktes).

Darüber hinaus wurde ein soziometrisches Verfahren eingesetzt zur Charakterisierung des primären Sozialkontaktes im Jahrgangsverband und sozioökonomische Variablen berücksichtigt (Sozialschicht, Berufstätigkeit der Mütter). Der zu erwartende und gewünschte Schulabschluß sowie der erwartete und gewünschte weitere Bildungsgang wurden außerdem von den Schülern erfragt.

2.2.1. Persönlichkeitsmerkmale und Einschätzungsverhalten

2.2.1.1. Selbstbild und Kausalattribuierung

2.2.1.1.1. Allgemeines Leistungsselbstbild

Zur Erhebung des leistungsthematischen Selbstbildes, das situationsunabhängige Reflektionen über eigenes Verhalten erfassen soll, wurde der SB-Schülerfragebogen konzipiert. 1) Dieser aus 14 Feststellungen bestehende Fragebogen ist in vier Bereiche gliederbar, welche die allgemeine Selbsteinschätzung in Leistungssituationen, die Erfolgs- und Zufriedenheitseinschätzung, affektive Konsequenzen und Erwartungseinschätzungen von Erfolg und Mißerfolg sowie Wertungsdispositionen betreffen.

1) Dieser Fragebogen befindet sich im Anhang.
Für Anregungen zur Erstellung dieses Fragebogens bin ich Herrn Falko Rheinberg dankbar.

Allen Feststellungen ist eine Sieben-Punkte-Skala 1) zugeordnet, auf der zu markieren ist, wie stark die ergebene Feststellung zutrifft ("stimmt genau") oder nicht zutrifft ("stimmt gar nicht").
In den Feststellungen zur Ermittlung der allgemeinen Selbsteinschätzung in unspezifischen Leistungssituationen sind in Anlehnung an das Kausalitätsmodell von WEINER et al. (1971) die Faktoren Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall berücksichtigt. Es wird nach der Ausprägung des Dafürhaltens gefragt, inwieweit diese Faktoren für die eigene Person als bedeutsam erlebt werden. Es ergeben sich die vier Kennwerte:

- allgemeine Einschätzung, gut begabt zu sein ("1. Ich halte mich für einen Menschen, der hoch begabt und sehr fähig ist.")
- allgemeine Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein ("2. Ich halte mich für einen Menschen, der es schafft, sich stark anzustrengen".)
- allgemeine Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können ("3. Ich halte mich für einen Menschen, der die ihm gestellten Aufgaben und Probleme meistens leicht lösen kann".)
- allgemeine Einschätzung, häufig Glück zu haben ("4. Ich halte mich für einen Menschen, der in Situationen, in denen etwas geleistet werden muß, meistens Glück hat".)

In der folgenden Feststellung ist die lebensbezogene Erfolgserwartung thematisiert:

- allgemeine Einschätzung, erfolgreich sein zu werden ("5. Ich halte mich für einen Menschen, der in seinem Leben meistens Erfolg haben wird".)

Selbstzufriedenheit und Leistungszufriedenheit sollen mit den beiden folgenden Feststellungen ermittelt werden:

1) Um hinreichend differenzierte Aussagen zu erhalten, wurde unter Berücksichtigung der statistischen Aussagefähigkeit gerade eine nach sieben Stufen gegliederte Skala anderen Skalen (z.B. sog. LIKERT-Skala) vorgezogen (vgl. z.B. SYMOND, 1924; HASEMANN, 1964, S. 828 f).

- allgemeine Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit ("6. Ich halte mich für einen Menschen, der mit sich selbst sehr zufrieden sein kann".)
- allgemeine Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit ("7. Ich halte mich für einen Menschen, der mit seinen Leistungen sehr zufrieden sein kann".)

Affektive Konsequenzen nach Erfolg und Mißerfolg und Erfolgs- und Mißerfolgserwartung werden ohne Angabe des Leistungsbereiches in den folgenden Feststellungen thematisiert:

- Zufriedenheit bei Erfolg ("8. Wenn ich einen Erfolg habe, so bin ich meistens stolz auf mich".)
- Erfolgserwartung ("9. Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, so erwarte ich meistens, daß ich sie erfolgreich lösen werde".)
- Unzufriedenheit bei Mißerfolg ("10. Wenn ich Mißerfolg habe, so bin ich meistens sehr unzufrieden mit mir".)
- Mißerfolgserwartung ("11. Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, so erwarte ich meistens, daß ich sie nicht schaffen werde".)

In Anlehnung an die drei von ROSEN (1956) formulierten Dimensionen der Wertorientierung "aktivistisch vs. passivistisch, gegenwartsorieniert vs. zukunftsorientiert, familiaristisch vs. individualistisch", mit denen dieser Sozialschichten voneinander trennen konnte, werden Feststellungen formuliert, welche die Anstrengungs-, Zukunfts- und Familienorientiertheit betreffen:

- Anstrengungsorientiertheit ("12. Ich halte mich für einen Menschen, der aus eigener Kraft und Anstrengung in der Gesellschaft vorankommen kann, und deshalb halte ich jede eigene Anstrengung für nutzbringend".)
- Zukunftsorientiertheit ("13. Ich halte mich für einen Menschen, der stark an die Zukunft denkt und für sie plant, und deshalb kann ich auf die Erfüllung augenblicklicher Wünsche

verzichten".)

- Familienorientiertheit ("14. Ich halte mich für einen Menschen, der sich nicht eng an seine Familie gebunden fühlt, und deshalb lege ich keinen besonderen Wert darauf, zukünftig starke Beziehungen zu meiner Familie zu haben, wenn es darum geht, eigene Ziele und Interessen zu verfolgen".)

2.2.1.1.2. Allgemeine Kausalattribuierung

Zur Erfassung allgemeiner Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten werden die von WEINER et al. (1971) formulierten Ursachenfaktoren herangezogen. Die Vp hat im KA-Schülerfragebogen 1) für einen angenommenen Erfolg oder Mißerfolg bei einer für sie wichtigen Aufgabe (Arbeit) auf einer Sieben-Punkte-Skala anzugeben, worauf sie das Handlungsresultat zurückführt (Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Zufall). Da keine konkrete Situationsvorgabe erfolgt, wird in der Anweisung mitgeteilt, daß sich eine individuell als relevant erlebte Leistungssituation vorgestellt werden soll.
Insgesamt ergeben sich für die vier Ursachenfaktoren von Erfolg und Mißerfolg acht Kennwerte:

1. $\underline{B_E}$ = Attribuierung auf gute Begabung nach Erfolg
2. $\underline{A_E}$ = Attribuierung auf starke Anstrengung nach Erfolg
3. $\underline{S_E}$ = Attribuierung auf Aufgabenleichtigkeit nach Erfolg
4. $\underline{Z_E}$ = Attribuierung auf Glück nach Erfolg
5. $\underline{B_M}$ = Attribuierung auf mangelnde Begabung nach Mißerfolg
6. $\underline{A_M}$ = Attribuierung auf zu geringe Anstrengung nach Mißerfolg
7. $\underline{S_M}$ = Attribuierung auf zu große Aufgabenschwierigkeit nach Mißerfolg
8. $\underline{Z_M}$ = Attribuierung auf Pech nach Mißerfolg

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

2.2.1.1.3. Selbstbild und Kausalattribuierung in Mathematik

Über den für die Untersuchung erstellen "F(M)-Schülerfragebogen für Mathematik" 1) werden sowohl Aspekte des Selbstbildes als auch Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten für das Schulfach Mathematik erfaßt. Für jede der acht das Selbstbild und das wahrgenommene Leistungsverhalten im Fach Mathematik betreffenden Fragen ist auf einer Sieben-Punkte-Skala der geschätzte Ausprägungsgrad des Erfragten zu markieren:

- Leistungszufriedenheit ("1. Wie zufrieden bis Du gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Mathematik?")
- Anstrengung im Unterricht ("2. Wie sehr strengst Du Dich durchschnittlich im Mathematik-Unterricht an?")
- mathematische Begabung ("3. Für wie sehr mathematisch begabt hälst Du Dich?")
- Schwierigkeit von Mathematik ("4. Wie schwer findest Du Mathematik?")
- Anstrengungsfähigkeit ("5. Wie gut schaffst Du es, eine längere Zeit für Mathematik angestrengt zu arbeiten?")
- persönliche Eignung ("6. Wie sehr liegt Dir Mathematik?")
- aktive Teilnahme am Unterricht ("7. Wie oft bist Du in letzter Zeit im Mathematik-Unterricht drangekommen?")
- Mitarbeit im Unterricht ("8. Wie gut hast Du wohl in der letzten Zeit im Mathematik-Unterricht mitgearbeitet?")

Zur Ermittlung der Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten im Fach Mathematik wird erneut von den von WEINER et al. (1971) genannten Ursachenfaktoren ausgegangen. Für Erfolg und Mißerfolg bei einer vorgestellten Mathematikaufgabe in der Schule ist auf einer Sieben-Punkte-Skala zu markieren, wie stark das

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

Handlungsresultat von den genannten Ursachenfaktoren abhängig erlebt wird (Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Zufall). Für jede Vp werden acht Kennwerte ermittelt:

1. B_E Mathem. = Attribuierung auf gute mathematische Begabung nach Erfolg
2. A_E Mathem. = Attribuierung auf starke Anstrengung nach Erfolg
3. S_E Mathem. = Attribuierung auf Aufgabenleichtigkeit nach Erfolg
4. Z_E Mathem. = Attribuierung auf Glück nach Erfolg
5. B_M Mathem. = Attribuierung auf mangelnde mathematische Begabung nach Mißerfolg
6. A_M Mathem. = Attribuierung auf zu geringe Anstrengung nach Mißerfolg
7. S_M Mathem. = Attribuierung auf zu große Aufgabenschwierigkeit nach Mißerfolg
8. Z_M Mathem. = Attribuierung auf Pech nach Mißerfolg

2.2.1.1.4. Erlebte Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer

Die Fremdwahrnehmung des Mathematiklehrers im Erlebnis des Schülers wird mit dem für die Untersuchung erstellten "FL(M)-Schülerfragebogen für Mathematik" 1) ermittelt. Von den sechs Fragen dieses Fragebogens sind die ersten vier - jeweils mit 1., 2., 3.,und 8. gekennzeichneten - Fragen analog zum "F(M)-Schülergragebogen für Mathematik" formuliert. Die anderen beiden Fragen beziehen sich auf das erlebte Saktionsverhalten (Lob, Tadel) des Lehrers. Für jede Frage soll auf einer Sieben-Punkte-

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

Skala der erlebte Ausprägungsgrad des Erfragten markiert werden. Es ergeben sich sechs Kennwerte:

- Leistungszufriedenheit ("1. Wie zufrieden ist Dein Mathematik-Lehrer gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Mathematik?")
- Anstrengung im Unterricht ("2. Wie sehr strengst Du Dich nach Meinung Deines Mathematik-Lehrers wohl durchschnittlich im Mathematik-Unterricht an?")
- mathematische Begabung ("3. Für wie begabt hält Dich Dein Mathematik-Lehrer wohl?")
- Mitarbeit im Unterricht ("8. Wie gut hast Du wohl nach Meinung Deines Mathematik-Lehrers in der letzten Zeit im Mathematik-Unterricht mitgearbeitet?")
- Lob ("11. Wie oft hat Dich Dein Mathematik-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen gelobt?")
- Tadel ("12. Wie oft hat Dich Dein Mathematik-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen getadelt?")

2.2.1.1.5. Selbstbild und Kausalattribuierung in Englisch

Selbstbild und Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten im Fach Englisch werden mit dem "F(E)-Schülerfragebogen für Englisch" 1) ermittelt, der analog zum "F(M)-Schülerfragebogen für Mathematik" entwickelt worden. Entsprechend ergeben sich acht gleichartige Kennwerte für das Selbstbild und das wahrgenommene Leistungsverhalten im Fach Englisch:

- Leistungszufriedenheit ("1. Wie zufrieden bis Du gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Englisch?")
- Anstrengung im Unterricht ("2. Wie sehr strengst Du Dich durchschnittlich im Englisch-Unterricht an?")
- sprachliche Begabung ("3. Für wie sprachlich begabt hältst Du Dich?")

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

- Schwierigkeit von Englisch ("4. Wie schwer findest Du Englisch?")
- Anstrengungsfähigkeit ("5. Wie gut schaffst Du es, eine längere Zeit für Englisch angestrengt zu arbeiten?")
- persönliche Eignung ("6. Wie sehr liegt Dir Englisch?")
- aktive Teilnahme am Unterricht ("7. Wie oft bist Du in letzter Zeit im Englisch-Unterricht drangekommen?")
- Mitarbeit im Unterricht ("8. Wie gut hast Du wohl in der letzten Zeit im Englisch-Unterricht mitgearbeitet?")

Für die Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten im Fach Englisch ergeben sich acht Kennwerte:

1. B_E Engl. = Attribuierung auf gute sprachliche Begabung nach Erfolg
2. A_E Engl. = Attribuierung auf starke Anstrengung nach Erfolg
3. S_E Engl. = Attribuierung auf Aufgabenleichtigkeit nach Erfolg
4. Z_E Engl. = Attribuierung auf Glück nach Erfolg
5. B_M Engl. = Attribuierung auf mangelnde sprachliche Begabung nach Mißerfolg
6. A_M Engl. = Attribuierung auf zu geringe Anstrengung nach Mißerfolg
7. S_M Engl. = Attribuierung auf Aufgabenschwierigkeit nach Mißerfolg
8. Z_M Engl. = Attribuierung auf Pech nach Mißerfolg

2.2.1.1.6. Erlebte Fremdwahrnehmung durch den Englisch-Lehrer

Die vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer wird mit dem "FL(E)-Schülerfragebogen für Englisch" erfaßt, der ana-

log zum "FL(M)-Schülerfragebogen für Mathematik" 1) erstellt wurde. Entsprechend ergeben sich sechs Kennwerte:

- Leistungszufriedenheit ("1. Wie zufrieden ist Dein Englisch-Lehrer wohl gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Englisch?")
- Anstrengung im Unterricht ("2. Wie sehr strengst Du Dich nach Meinung Deines Englisch-Lehrers wohl durchschnittlich im Englisch-Unterricht an?")
- sprachliche Begabung ("3. Für wie sprachlich begabt hält Dich Dein Englisch-Lehrer wohl?")
- Mitarbeit im Unterricht ("8. Wie gut hast Du wohl nach Meinung Deines Englisch-Lehrers in der letzten Zeit im Englisch-Unterricht mitgearbeitet?")
- Lob ("11. Wie oft hat Dich Dein Englisch-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen gelobt?")
- Tadel ("12. Wie oft hat Dich Dein Englisch-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen getadelt?")

2.2.1.2. Leistungsmotivation (LM-GRID)

Das Leistungsmotiv (LM) der Schüler wurde mit dem eigens für Kinder entwickelten Instrument LM-GRID, Version 870, Form A erhoben (SCHMALT, 1973). Das Verfahren will feststellen, ob und in welchen Situationen (oder Situationsbereichen) ein Individuum erfolgs- oder mißerfolgsmotiviert ist und in welchem Intensitätsgrad. Es werden im Gruppenversuch 18 Situationen - in Form einer Zeichnung - jeweils auf einer Seite vorgegeben. Jeweils drei dieser Situationen sind den folgenden sechs Bereichen entnommen: Helfen, Schule, Sport, manuelle Geschicklichkeit, Selbständigkeit und musische Tätigkeiten. Für jede Situation werden 18 - jeweils identische - Aspekte leistungsbezogenen Erlebens angeboten: sieben sind 'erfolgsbezogen',

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

ebenfalls sieben sind 'mißerfolgsbezogen' und vier 'neutral' (nicht leistungsbezogen). Diese Erlebnisweisen kennzeichnen in besonderem Maße das Erleben und Verhalten Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierter. Die Vp soll diejenigen Erlebnisweisen markieren, die für sie in der jeweiligen Situation zutreffen. Durch Addition aller markierten 'erfolgsbezogenen' sowie 'mißerfolgsbezogenen' Erlebnisweisen erhält man für die Vp neben den beiden Grundtendenzen der Leistungsmotivation zwei resultierende Kennwerte (vgl. HECKHAUSEN, 1963):

1. Hoffnung auf Erfolg (HE)
2. Furcht vor Mißerfolg (FM)
3. Gesamtmotivation (GM) als Summe der beiden Einzeltendenzen zur Kennzeichnung der Gesamtstärke der Leistungsmotivation.
4. Nettohoffnung (NH=HE-FM) zur Kennzeichnung der vorherrschenden Richtung der Leistungsmotivation.

Zwar ist das Instrument für eine extensive Erfassung des Leistungsmotivs angelegt, doch wird auf eine situationsspezifische Analyse der Daten verzichtet, da im Rahmen unserer Fragestellungen keine spezifischen Vermutungen die Situationsspezifik des Leistungsmotivs betreffend formuliert werden.

2.2.1.3. Ängstlichkeit

2.2.1.3.1. Allgemeine, unbestimmte Angst (CMAS)

Das Ausmaß der neurotischen Ängstlichkeit wurde mit der von NICKEL et al. (1970, 1973) ins Deutsche übertragenen und teilweise modifizierten "Children Manifest Anxiety Scale" (CMAS) von CASTANEDA et.al. (1956) erfaßt. Die Skala läßt sich relativ gut durch zwei Faktoren charakterisieren. Der Faktor "Gefühl (Angst vor) sozialer Isolierung und Erwartungs-Angst" läßt sich bei Jungen wie Mädchen nachweisen. Daneben geht in den anderen Faktor neben der allgemeinen, unbestimmten Angst (bei Jungen) auch das Gefühl der Unterlegenheit (bei Mädchen)

mit ein (vgl. NICKEL et al., 1973).

Das Verfahren besteht aus 41 Fragen, die mit "Ja" oder "Nein" zu beantworten sind, so daß ein maximaler Kennwert allgemeiner, unbestimmter Angst von 41 erreicht werden kann. Ein Item dieses Fragebogens lautet z.B.:
"Manchmal fühle ich mich einsam, auch wenn ich mit anderen zusammen bin."
Um einen möglicherweise wirksamen, weitgehend inhaltsunabhängigen Antwortsstil der "Bejahung" oder "Verneinung" zu kontrollieren, wurden in Abänderung der Skala von NICKEL et al. (1973) die Antwortmöglichkeiten "ja" und "Nein" nach Zufall alternierend dargeboten (vgl. CRONBACH, 1961, S. 446).

2.2.1.3.2. Schulangst (TASC)

Die Schulangst wurde mit der "Test Anxiety Scale for Children" (TASC) von SARASON et al. (1958) in ihrer deutschen Version von NICKEL et al. (1970, 1973) ermittelt. Faktorenanalytisch läßt sich diese Skala recht klar durch die beiden Faktoren "Angst (in der Schule) zu versagen" und "Angst vor schulischen Leistungsprüfungen" beschreiben (vgl. NICKEL et al., 1973).
Das Verfahren besteht aus 30 Selbstreferenzen, die mit "Ja" oder "Nein" beantwortet werden können, so daß ein maximaler Schulangst-Kennwert von 30 erreicht werden kann.

Eine Frage, die die Schulangst im Sinne von Leistungsangst erfaßt, lautet z.B.:
"8. Wenn ich abends im Bett liege, muß ich oft daran denken, ob ich am nächsten Tag in der Schule auch alles richtig machen werde."
Eine Frage, die Schulangst im Sinne von Prüfungsangst erfaßt, lautet z.B.:
"26. Wenn eine schwere Klassenarbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gewußt habe."
Da in dem Fragebogen einige Male das Wort "Klassenarbeit" vorkam, die untersuchten Gesamtschüler aber keine Klassenarbeiten

mehr schrieben, wurde ihnen mitgeteilt, sie sollten gedanklich anstelle dieses Wortes das Wort "Leistungstest" einsetzen.
Analog zur Abänderung der CMAS-Skala wurden auch hier die Antwortmöglichkeiten "Ja" und "Nein" nach Zufall alternierend in unterschiedlicher Reihenfolge dargeboten.

2.2.1.4. Soziale Wünschbarkeit (SDS-CM)

Die soziale Wünschbarkeit wird mit dem von LÜCK & TIMAEUS (1969) übersetzten Fragebogen von CROWNE & MARLOWE (1960) erhoben. Im Gegensatz zu anderen Skalen, die das Bestreben der Vp, sozial erwünschtes Verhalten von sich selbst zu behaupten, erfassen wollen (vgl. EDWARDS, 1957), ähnelt diese Skalenkonstruktion stark einer Lügenskala. Die Skala geht von kulturell positiv bekräftigten Verhaltensweisen aus, deren ständige Einhaltung aber unglaubwürdig ist. In den aus 23 Items bestehenden Fragebogen werden annähern gleich viel sozial erwünschte Feststellungen, die mit "richtig" beantwortet werden müssen, und negative Feststellungen, die mit "falsch" beantwortet werden müssen, aufgenommen, um eine Ergebnisverfälschung durch einseitig beantwortende Vp zu vermeiden ("Ja-Sager"). Der SDS-CM-Kennwert liefert im Vergleich zu anderen Skalen relativ gute Werte zur Vorhersage konformen Verhaltens (CROWNE & MARLOWE, 1964).
Eine Feststellung dieses Fragebogens lautet z.B.:
"10. Ich bin immer gewillt einen Fehler, den ich mache, auch zuzugeben."

2.2.1.5. Neurotizismus und Extraversion (HANES, KJ)

Neurotizismus und Extraversion werden mit der "Hamburger Neurotizismus- und Extraversions-Skala für Kinder und Jugendliche" (HANES, KJ) von BUGGLE & BAUMGÄRTEL (1972) erfaßt. Dieser Fragebogen will durch die Methode der Selbstbeschreibung die Per-

sönlichkeitsdimensionen "Neurotizismus" (bzw. "emotionale Labilität") und "Extraversion-Introversion" im Sinne von EYSENCK (1969) bei Kindern und Jugendlichen der Altersstufen 8;0 bis 16;0 erfassen.
Der verwandte Gesamtfragebogen besteht aus folgenden Skalen:

1. Einer Neurotizismus-Skala (N_3) aus 40 Items, der aus zwei parallelisierten Halbskalen (N_1; N_3) zu je 20 Items besteht.
2. Einer Extraversions-Skala von 16 Items (E_3), die in zwei in schwächerem Zusammenhang stehende Unterskalen E_1 (Geselligkeit) und E_2 (Aktivität) aufgeteilt werden kann.
3. Einer Lügen-Skala von 12 Items (L).

Der Fragebogen erbringt für die beiden Geschlechtergruppen keine bedeutsamen Unterschiede. Die E- und N-Dimensionen können als voneinander unabhängig angesehen werden.

2.2.1.6. Intelligenz (LPS)

Vor Beginn der Erhebung lagen bereits Intelligenzwerte vor: Das "Leistungsprüfsystem" (LPS) von HORN (1962) war für die Schüler des untersuchten Jahrganges bereits im Juni 1972 - ca. 1 1/2 Jahre vor unserer Untersuchungsperiode - zum Teil erhoben worden. Für folgende Untertests konnten Rohpunktwerte dieses Tests mit in die Auswertung einbezogen werden:

- Allgemeinbildung (Aufgabenreihen 1 und 2)
- Denkfähigkeit (Aufgabenreihen 3 und 4)
- Worteinfall (Aufgabenreihen 5 und 6)
- technische Begabung (Aufgabenreihen 7 bis 10).

2.2.2. Leistungsverhalten

2.2.2.1. Konzentration (d2)

Ebenfalls wie das LPS war im Juni 1972 bei dem untersuchten

Jahrgang der Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2 von BRINKENKAMP (1962) erhoben worden. Der Test wird dort als Versuch zur Prüfung der visuellen Aufmerksamkeits-Belastbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit charakterisiert.
Der Test besteht aus 14 Zeilen mit den Buchstaben "d" oder "p", wobei die Buchstaben zusätzlich durch ein oder zwei Markierungsstriche ober- und unterhalb gekennzeichnet sind.
Die Vp soll in einer Bearbeitungszeit von jeweils 20 Sekunden in jeder Zeile die Buchstaben "d" durchstreichen, die zwei Markierungsstriche aufweisen.
Für die Verrechnung wurden folgende bereits vorliegende Kennwerte verwendet:

- GZ-Wert als Kriterium für die bearbeitete Leistungsmenge
- F-Wert als Kriterium für die Anzahl im Fehler (falsch angestrichene Buchstaben).

2.2.2.2. Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau (AN) wird mit einer von HECKHAUSEN (1963, S. 127 f.) entwickelten Technik erfaßt. Insgesamt sind zehn Reihen mit Additionsaufgaben einstelliger Zahlen zu bearbeiten. Für jede Reihe stehen 20 Sekunden Zeit zur Verfügung. Möglichst viele Aufgaben sind zu bearbeiten. Nach zwei Probereihen hat die Vp vor jeder Versuchsreihe zu schätzen und zu markieren, wie weit sie in der nächsten Reihe zu kommen denkt (Anspruchsniveausetzung).
Bei der Verrechnung der An-Setzung werden in Anlehnung an MEYER (1969) vier Kennwerte gebildet, von denen zwei noch einmal differenziert analysiert werden.

1. Zieldifferenz (Zdiff): Sie ist definiert als die mittlere Differenz zwischen den zehn Leistungs- und zehn Zielsetzungswerten. Das Vorzeichen der einzelnen Differenzen wird bei der Summenermittlung nicht berücksichtigt. Um Rechenleistungsunterschiede mit zu berücksichtigen, wird der Kennwert auf

Rechenleistung relativiert.

2. Zieldiskrepanz (ZD): Sie unterscheidet sich von der Zieldifferenz nur dadurch, daß das Vorzeichen der einzelnen Differenzen berücksichtigt wird. Eine positive ZD liegt vor, wenn das mittlere Zielsetzungsniveau über dem mittleren Leistungsniveau liegt. Sie ist Null, wenn beide sich entsprechen, und negativ, wenn das mittlere Zielsetzungsniveau unter dem mittleren Leistungsniveau liegt.

3. Starrheit der AN-Setzung (starre Reak.): Sie wird allgemein definiert als das Beibehalten eines Zieles trotz Erfolg oder Mißerfolg. Um das Vorliegen eines objektiven Erfolges oder Mißerfolges möglichst scharf zu fassen, werden als "starre Reaktionen" diejenigen AN-Setzungen verrechnet, die mit der vorhergehenden AN-Setzung übereinstimmen, wobei der zurückliegende Leistungswert vor der neuen AN-Setzung um mindestens zwei Additionsleistungen differiert.

   Starre Zielsetzungen lassen sich weiter in zwei additive Komponenten aufschlüsseln:

   a) Starrheit trotz Mißerfolg (starre Reak. M.):
   Hierbei muß der der kritischen AN-Setzung vorauslaufende Leistungswert ≤ -2 sein.

   b) Starrheit trotz Erfolg (starre Reak. E.):
   Hierbei muß der der kritischen AN-Setzung vorauslaufende Leistungswert $\geq +2$ sein.

4. Atypische AN-Verschiebungen (atyp. Reak.): Sie werden allgemein definiert als das Heraufsetzen eines Zieles nach Mißerfolg und Herabsetzen eines Zieles nach Erfolg. Um das Kriterium für das Vorliegen "atypischer Reaktionen" scharf zu fassen, wird hier objektiver Erfolg oder Mißerfolg als dann gegeben angesehen, wenn die Differenz zwischen Zielsetzung und Leistungswert bei einer Teilaufgabe um mindestens zwei Additionsleistungen differiert.

   Starre Zielsetzungen lassen sich aufspalten in zwei Kennwerte:

a) Atypische AN-Verschiebungen nach Mißerfolg (atyp.Reak.M.): Sie errechnen sich als die Anzahl der erhöhten AN-Setzungen bei vorhergehendem Mißerfolg.

b) Atypische AN-Verschiebungen nach Erfolg (atyp. Reak.E.): Sie errechnen sich als die Anzahl der gesenkten AN-Setzungen bei vorhergehendem Erfolg.

2.2.2.3. Schulleistungsbewertung durch die Fachlehrer

Aus der Schülerkartei wurden die Schulleistungsbewertungen der Fachlehrer aus den Zeugnissen 1) des ersten Halbjahres des 8. Schuljahrs (Ende Januar 1974) ermittelt. Die Schüler der untersuchten Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst erhielten zu diesem Zeitpunkt Leistungsbewertungen für folgende Fächer oder Leistungsbereiche: Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik/Chemie, Biologie, Politik/Technik/Ökonomie (PTÖ), Sport, Kunst, Deutsch-Rechtschreiben, Englisch-Rechtschreiben. Die Leistungsbewertungen erfolgten nicht nach dem herkömmlichen Zensurensystem, sondern wurden in Bewertungsaussagen vorgenommen, die nachfolgend aufgeführt sind. Den Bewertungsaussagen ist jeweils die für die Verrechnung zugeordnete Kennziffer vorangestellt und die genauere inhaltliche Beschreibung dieser Bewertungsaussagen auf den Zeugnissen in Klammern nachgestellt.

1 - die grundlegenden Lernziele nicht erreicht ("Der Schüler braucht besondere Förderung im Rahmen eines Sonderkurses. Die grundlegenden Lernziele wurden durch den Sonderkurs nicht erreicht.")

2 - die grundlegenden Lernziele zum Teil erreicht ("Der Schüler braucht zusätzliche Förderung, um die Grundlage für weitergehende Lernanforderungen erwerben zu können.")

3 - die grundlegenden Lernziele erreicht ("Der Schüler hat die notwendige Grundlage für weitergehende Lernanforderungen erworben.")

1) Die Zeugnisse waren mit "Informationen zum Lernprozeß" überschrieben.

4 - zusätzliche Lernziele erreicht ("Der Schüler hat sich über die grundlegenden Lernanforderungen hinaus qualifiziert.").

Neben der Ermittlung der genannten zehn Leistungsbewertungen wurden die Leistungsbewertungen der vier vermutlich leistungsrelevantesten Fächer "Deutsch, Englisch, Mathematik, Politik/Technik/Ökonomie" zur Bildung eines besonderen Kennwertes aufaddiert.

2.2.2.4. Differenzierungsmaßnahmen

2.2.2.4.1. Stützkurse

In den unteren Klassen (5. und 6. Jahrgang) der untersuchten Gesamtschule wurden zur Zeit der Erhebung innere Differenzierungsformen im Klassenverband äußeren Differenzierungsmaßnahmen vorgezogen. Erste Ansätze äußerer Differenzierungsmaßnahmen wurden bei dem untersuchten 8. Jahrgang im 7. Schuljahr durchgeführt. Für die leistungsschwächsten Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik wurden zur Erreichung fachbezogener Lernziele dieses Jahrgangs Stützkurse eingerichtet. Am Stützkursunterricht nahmen von der untersuchten Stichprobe zur Erreichung des angestrebten Fundamentums in Deutsch 19, in Englisch 28 und in Mathematik 31 Schüler teil. Im 8. Jahrgang wurden diese Stützkurse wieder aufgelöst. Äußere Differenzierungsmaßnahmen mit zeitlich konstanten Gruppen entfielen völlig für diesen Jahrgang.

2.2.2.4.2. Wahldifferenzierung

Am Ende des 6. Jahrgangs wählten die Eltern der untersuchten Schüler alternativ zwischen folgenden vierstündigen Lernbereichen des Wahlpflichtbereiches I. 1) In Klammern sind die

1) Die folgenden Hinweise zur Lernzielbestimmung der einzelnen Lernbereiche sind dem vervielfältigten "Bericht über Differenzierungsverfahren der Gesamtschule der Stadt Dortmund im Schuljar 1973/74" entnommen.

Wahlen für alle 239 zur Zeit der Untersuchung sich im 8. Jahrgang auf der Schule befindenden Schüler angegeben:

- zweite Fremdsprache (98); davon Französisch (69), Latein (27) und Russisch (2)
- Kunst/Musik (32)
- Naturwissenschaften (76)
- Technik/Ökonomie (4)

Als zweite Fremdsprache konnten die Schüler zu Englisch als erster Fremdsprache Französisch, Latein oder Russisch wählen. Französisch- und Russischunterricht sollten vornehmlich dem praktischen Spracherwerb, der Lateinunterricht dazu noch der sprachwissenschaftlichen Propädeutik dienen.
Der Lernbereich "Kunst/Musik" soll die Schüler zur kritischen und bewußten Wahrnehmung und Erstellung optischer sowie akustischer Mitteilungen befähigen.
Im Lernbereich "Naturwissenschaften" sollen die Schüler intensiver als es im Kernbereich möglich ist, an naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen herangeführt und zur kritischen Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Methoden angeleitet werden.
Im Lernbereich "Technik/Ökonomie" soll der Pflichtunterricht in den Fächern "Gesellschaft und Politik" und "Technik/Wirtschaft" qualitativ und quantitativ ausgeweitet werden.

Von der untersuchten Stichprobe wurden folgende Lernbereiche gewählt (Wahlhäufigkeiten in Klammern):

- zweite Fremdsprache (85); davon Französisch (65) und Latein (20)
- Kunst/Musik (17)
- Naturwissenschaften (34)
- Technik/Ökonomie (1)

Es war beabsichtigt im Wahlpflichtbereich II den Schülern im 9. Jahrgang die Lernbereiche des Wahlpflichtbereiches I im

selben Umfang noch einmal zur Wahl zu stellen. Damit sollte vor allem eine frühe Spezialisierung vermieden werden, und die sich in den Jahrgängen 7 und 8 entwickelten Neigungen und Eignungen der Schüler sollten außerdem gezielt gefördert werden können.

2.2.3. Einschätzung der Bildungslaufbahn (Schüler und Lehrer)

Um auf die weitere Ausbildung bezogene Erwartungen und Wunschvorstellungen der Schüler zu berücksichtigen, wurde der "E-Schülerfragebogen" 1) formuliert. Mit diesem Fragebogen wird Erwartung und Wunsch bezogen auf den zu erreichenden Schulabschluß sowie auf die Absolvierung eines Hochschulstudiums und einer Lehre ermittelt. Der Fragebogen enthält folgende Fragen und Antwortmöglichkeiten, deren Zahlenkennungen als Kennwerte verrechnet werden:

Schulabschluß - Erwartung - Wann wirst Du die Gesamtschule voraussichtlich verlassen?
1. - nach dem 9. Schuljahr (Hauptschulabschluß)
2. - nach dem 10. Schuljahr (Fachoberschulreife, Mittelschulabschluß)
3. - nach dem 13. Schuljahr (Abitur)

Wunsch - Wenn Du allein entscheiden könntest, wann würdest Du gern die Gesamtschule verlassen?
1. - nach dem 9. Schuljahr (Hauptschulabschluß)
2. - nach dem 10. Schuljahr (Fachoberschulreife, Mittel-

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

schulabschluß)

3. - nach dem 13. Schuljahr (Abitur)

Hochschulstudium - Erwartung - Wirst Du voraussichtlich an einer Hochschule studieren?
1 - ja
2 - nein

Wunsch - Wenn Du allein entscheiden könntest, würdest Du gern an einer Hochschule studieren?
1 - ja
2 - nein

Lehre - Erwartung - Wirst Du voraussichtlich eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß machen?
1 - ja
2 - nein

Wunsch - Wenn Du allein wählen könntest, würdest Du gern eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß machen?
1 - ja
2 - nein

Der Erwartung der Schüler den Schulabschluß betreffend wird die Lehrereinschätzung gegenübergestellt, die aus dem Halbjahreszeugnis im Januar 1974 zu entnehmen war. In diesen Zeugnissen wurden für die Eltern Hinweise zur erwartenden Bildungslaufbahn gegeben, denen folgende Kennwerte zugeordnet wurden:

1 - Der Schüler wird voraussichtlich den Hauptschulabschluß nicht erreichen.

2 - Der Schüler wird voraussichtlich den Hauptschulabschluß erreichen.

3 - Der Schüler wird voraussichtlich die Fachoberschulreife erreichen.

2.2.4. Sozialschichteinstufung (SÖS)

Der sozioökonomische Status der Schüler sollte mit dem "SÖS-Schülerfragebogen" 1) ermittelt werden, der Beruf und Schulbildung des Vaters und der Mutter berücksichtigt. Über diesen Fragebogen sollte eine differenziertere Sozialschichtgruppierung vorgenommen werden, als es die häufig angewandte Sozialschichtzuordnung allein nach dem Beruf des Vaters ermöglicht. 2)

Aufgrund fehlender Information über den Bildungsgang der Eltern war eine vollständige Bearbeitung dieses Fragebogens nur wenigen Schülern möglich. Deshalb wurde die Sozialschichteinschätzung (SÖS) der Schüler über vorliegende Berufsangaben der Väter in der Schülerkartei nach dem Klassifikationsmodell von HORN & STARK (1972) vorgenommen. Diese Berufsgruppenklassifikation ist eine Überarbeitung der Gruppeneinteilung von KLEINING & MOORE (1968). Den ermittelbaren fünf Sozialschichten wurden folgende Kennwerte zugeordnet:

1 - obere Schichten (z.B. akademische Berufe)

2 - mittlere Mittelschicht (z.B. Berufe mit Fachschulausbildung)

3 - untere Mittelschicht (z.B. Meister und Techniker)

4 - obere Unterschicht (z.B. Facharbeiter)

5 - untere Unterschicht (z.B. ungelernte oder angelernte Tätigkeiten)

Bei unvollständigen Familien wurde die Berufsangabe der Mutter klassifiziert. 3)

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.
2) Es wurde daran gedacht, eine Sozialschichtgruppierung nach den Kriterien "Beruf des Vaters" und "Schulbildung von Vater und Mutter" wie etwa TRUDEWIND (1972) vorzunehmen.
3) Das war fünfmal der Fall, wobei jeweils der Kennwert 4 verrechnet wurde.

2.2.5. Soziometrisches Verfahren

Um Angaben über die sozialen Strukturen des Jahrgangs zu ermitteln wurde der "SG-Schülerfragebogen" 1) erstellt. Die Schüler sollten nach den drei Kriterien "Freundschaft, Bewunderung und Banknachbarschaft" Wahlen von Schülern ihres Jahrganges vornehmen. Von dem größten Teil der Schüler wurde der Fragebogen unvollständig ausgefüllt. 2) Nur die Angabe des besten Freundes oder der besten Freundin des Jahrgangs lag von allen Schülern vor. Diese Angabe wurde über zwei Kriterien mit dem Schulleistungsverhalten der benannten Schüler in Verbindung gebracht und folgende Kennwerte verteilt:

1. Teilnahme des besten Freundes (der besten Freundin) am Stützkurs:

   1 - ja

   2 - nein

2. Schulleistungsbewertung des besten Freundes (der besten Freundin) über die Summe der Bewertungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ:

   1 - guter Schüler (Bewertungssumme ≥ 12)

   2 - schlechter Schüler (Bewertungssume ≤ 11)

2.3. Strukturmerkmale der untersuchten Stichprobe

2.3.1. Erhebungsweise

Das Fragebogen- und Datenmaterial (ausgenommen LPS und d2) 1) wurde im November und Dezember 1973 erhoben. Alle jeweils an-

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.
2) Besonders bezüglich der Einstufung nach der Bewunderung von Schülern wurden starke Bedenken geäußert. So sagten Schüler z.B., sie würden niemanden bewundern und könnten deshalb keine Angaben machen.
1) Die Daten dieser beiden Verfahren wurden - wie bereits angemerkt - schon im Juni 1972 von der damaligen Schulpsychologin Frau Heidrun Lotz erhoben.

wesenden Schüler einer Klasse füllten gemeinsam unter der Anwesenheit des Versuchsleiters (VL) 1) das Datenmaterial aus. Die Erhebungen fanden vormittags in Vertretungsstunden unter Abwesenheit eines Lehrers in der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst statt. Für jede Klasse erstreckte sich die Erhebung über drei voneinander getrennte Schulstunden, wobei das Ausfüllen der Instrumente wie folgt auf die drei Schulstunden verteilt wurde:

1. Schulstunde / SB-, KA-, F(M)-, FL(M)-, F(E)-, FL(E)-Schülerfragebogen
2. Schulstunde / TASC; CMAS; SDS-CM; LM-GRID
3. Schulstunde / HANES, KJ; AN-Versuch; SÖS-, E-, SG-Schülerfragebogen

2.3.2. Ergebnisse der Grundauszählung

2.3.2.1. Teilnehmer an der Untersuchung (Vpn)

Von den insgesamt zur Zeit der Erhebung auf der Schule befindlichen 239 Schülern des 8. Jahrgangs wurden für die spätere Verrechnung insegesamt 137 Schüler herangezogen (entspricht 57,32 %), von denen 69 männlichen und 68 weiblichen Geschlechts waren. Die Schüler waren im Durchschnitt 13 Jahre alt.

Dieser relativ geringe zur Verrechnung berücksichtigte Anteil von Schülern des untersuchten Jahrgangs kommt dadurch zustande, daß nur jene Schüler in die Auswertung einbezogen wurden, die

1. an allen drei Erhebungstagen ihrer Klasse anwesend waren und
2. alle vorgelegten Fragbögen in der beschriebenen Weise vollständig ausfüllten und
3. mindestens seit dem sechsten Schuljahr die Gesamtschule besuchten, um damit zu gewährleisten, daß nur jene Schüler be-

1) Der VL war immer der Autor selbst.

rücksichtigt wurden, die für die Fragestellungen unserer Untersuchung hinreichende Gesamtschulerfahrungen aufwiesen.

Es erscheint uns für den formalen Aufbau der Arbeit sinnvoll, der Untersuchung einen Teil jener Daten voranzustellen, welche die gesamte Erhebungsstichprobe betreffen. Auf diese Weise können Aussagen über Strukturmerkmale der Stichprobe gemacht werden, die in späteren Kapiteln bei der Überprüfung von Gruppenunterschieden für die Interpretation herangezogen werden können.

2.3.2.2. Ergebnisse der Gesamtstichprobe

Wie bereits angemerkt befinden sich in unserer Stichprobe in etwa gleichviel Schüler männlichen (n_1=69) und weiblichen Geschlechts (n_2=68). Wie Tab. 4 zeigt, verteilen sich die erfaßten Jungen und Mädchen etwa gleich häufig auf die acht untersuchten Klassen. Außerdem ist der Tabelle zu entnehmen, daß die Anzahl der untersuchten Schüler pro Klasse nur gering differiert. Deshalb braucht in späteren Auswertungsschritten, die Analyse der Daten nicht spezifisch für die einzelnen Klassenverbände zu erfolgen, zumal nach Mitteilung von Lehrern die Leistungsstärke als auch die intendierten Lernziele der Klassen sich nicht voneinander unterschieden.

Tab. 4: Anzahl der Jungen und Mädchen an der statistischen Auswertung für alle acht Schulklassen des 6. Jahrgangs

Klassen	männlich	weiblich	Summe
1	11	11	22
2	9	6	15
3	7	8	15
4	7	9	16
5	7	7	14
6	10	6	16
7	11	12	23
8	10	9	19
Summe	69	68	137

In späteren Kapiteln soll bei der Prüfung von Unterschieden abhängiger Variablen zwischen verschiedenen Schülergruppen das Geschlecht als Variable möglichst nicht berücksichtigt werden. Diese Ökonomie bei der Auswertung erscheint möglich, da annähernd gleichviel Jungen und Mädchen in die Stichprobe eingehen. Es muß dann aber jeweils gesondert ermittelt werden, inwieweit eine geschlechtliche Gleichverteilung auch in den gebildeten Schülergruppen vorliegt. Unterschiedliche Häufigkeiten der Geschlechter in solchen Gruppen könnten nämlich Ergebnisse in Richtung auf nicht gewünschte Geschlechtsdifferenzen verzerren.

2.3.2.2.1. Schulleistungsbewertungen

In Tab. 5 sind die durchschnittlichen Schulleistungsbewertungen der Schüler nach dem Halbjahreszeugnis im achten Jahrgang dargestellt. In den sog. Hauptfächern liegen die Mittelwerte jeweils nahe an der Bewertung "die grundlegenden Lernziele erreicht". Die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen diesen Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÖ) fallen jeweils stark positiv aus, wie Tab. 6 zeigt. Alle genannten Korrelationen erweisen sich als hoch signifikant ($p < .001$).

Tab. 5: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Schulleistungsbewertungen, Stützkursteilnahme und Wahldifferenzierung für alle Schüler (n=137)

	$\bar{x}$	s
Deutsch	3,030	0,6[illegible]
Englisch	3,095	0,77
Mathematik	2,825	1,1[illegible]
Physik/Chemie	2,949	0,96
Biologie	3,255	0,77
PTÖ	2,985	0,77
Sport	2,460	1,[illegible]
Kunst	3,2[illegible]	0,[illegible]
Deutsch-Rechtschreiben	3,044	0,76
Englisch-Rechtschreiben	2,[illegible]	0,96
Stützkurs Deutsch	0,151	0,36
Stützkurs Englisch	[illegible]	[illegible]
Stützkurs Mathematik	0,219	0,42
Summe der Stützkurse	[illegible]	[illegible]
Wahldifferenzierung	[illegible]	[illegible]

Tab. 6: Produkt-Moment-Korrelation der Schulleistungsbewertungen in den sog. Hauptfächern

	Deutsch	Englisch	Mathematik
Englisch	.639		
Mathematik	.424	.606	
PTC	.352	.428	.565

2.3.2.2.2. Persönlichkeitsmerkmale

Von den Persönlichkeitstests, von denen die Altersnormwerte einer Eichstichprobe zur Verfügung stehen, sollen die Persönlichkeitskennwerte mit den entsprechenden Kennwerten verglichen werden. Das ermöglicht eine Einschätzung der untersuchten Stichprobe in Hinblick auf seine Ausprägung bestimmter Persönlichkeitscharakteristiken.

Die in Tab. 7 dargestellten Intelligenzmittelwerte liegen alle zwischen den für 12jährige Kinder von HORN (1962) angegebenen C-Werten 4 und 7, also im mittleren Bereich der Populationsverteilung. Dabei liegt, relativ gesehen, der Wert für "technische Begabung" am höchsten.

Tab. 7: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Intelligenztests (LPS) für alle Schüler (n=127)

Intelligenz (LPS)	untersuchte Stichprobe $\bar{x}$	s
Allgemeinbildung	21,248	6,61
Denkfähigkeit	45,409	6,72
Worteinfall	37,796	11,09
techn. Begabung	73,854	19,82

In Tab. 8 werden die Ergebnisse des HANES, KJ einem Kennwertvergleich unterzogen. Der Gesamtmittelwert für Neurotizismus (N_3) fällt eher unterdurchschnittlich aus (Stanine-Wert 4). Hingegen fällt der Gesamtmittelwert für Extraversion (E_3) überdurchschnittlich aus und liegt im Prozentbereich 78 bis 89 (Stanine-Wert 7). Ferner fällt der L-Wert eher unterdurchschnittlich aus (Stanine-Wert 3 und 4).

Tab. 8: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des HANES KJ für alle Schüler (n=137)

			Vergleichsstichprobe	
			männlich (13;0-13;11)	weiblich (13;0-13;11)
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}_m$	$\bar{x}_w$
HANES - N_1	5,679	4,16	7,16	8,69
HANES - N_2	6,555	4,50	7,12	8,23
HANES - N_3	12,234	8,31	14,28	16,78
HANES - E_1	6,467	1,40	4,44	4,55
HANES - E_2	5,883	1,67	5,76	5,41
HANES - E_3	12,350	2,45	10,20	9,96
HANES - L	3,577	2,21	5,69	6,01

Die Neurotizismus- und Extraversionsergebnisse scheinen auch ohne Berücksichtigung des besonderen Erziehungsklimas der Gesamtschule und ihrer Persönlichkeitsbeeinflussung verständlich, wenn man bedenkt, daß der größte Teil der Stichprobe aus unteren Schulschichten kommt (103 Vpn von 137 Vpn). Überdurchschnittliche Extraversionswerte und unterdurchschnittliche Neurotizismuswerte liegen nämlich bei Kindern unterer Sozialschicht häufig vor (vgl. BUGGLE & BAUMGÄRTEL, 1972; EYSENCK, 1972). Der unterdurchschnittlich ausfallende Lügenwert hingegen könnte Resultat der Persönlichkeitsbeeinflussung dieser Gesamtschule sein, die eine Autoritätsorientierung an Erwachsenenautoritäten durch die Förderung von Kritikfähigkeit

abzubauen versucht. Daher könnte über den Abbau des auf soziale Wünschbarkeit abzielenden Verhaltens sich bei den Schülern auch die Bereitschaft reduziert haben, sich in den Lügen-Fragen besonders positiv darstellen zu wollen.

Die in Tab. 9 dargestellten Kennwerte des d2 liegen in etwa im Rahmen der Vergleichsgruppen. Die erhaltenen GZ-Werte liegen leicht über den Vergleichswerten für gleichaltrige Volksschüler (11;0 bis 12;11; Prozentränge Jungen etwa 69,2, Mädchen etwa 65,5) und im Bereich der Vergleichgruppen für Oberschüler (11;0 bis 12;11; Prozentränge Jungen etwa 57,9, Mädchen etwa 30,9).

Tab. 9: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Tests d2 für alle Schüler (n=137)

	$\bar{x}$	s
GZ	353,810	74,62
F	23,409	25,92

2.3.2.2.3. Kausalattribuierung

Die Kausalattribuierungen von Erfolg und Mißerfolg eigener Leistungsresultate sollen nun gesondert betrachtet werden, um die relativen Attribuierungsstärken der einzelnen Kausalfaktoren vergleichen zu können.

Tab. 1.: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für alle Schüler (n=137)

allgemeine Attribuierung		B	A		Z
Erfolg	$\bar{x}$	4,401	4,993	4,[illegible]	[illegible]
	s	1,[illegible]	1,[illegible]	1,[illegible]	1,[illegible]
Mißerfolg	$\bar{x}$	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	s	1,[illegible]	[illegible]	1,[illegible]	[illegible]

Tab. 11: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für alle Schüler (n=137)

Attribuierung in Mathematik		$B_{Mathem.}$	$A_{Mathem.}$	$S_{Mathem.}$	$Z_{Mathem.}$
Erfolg	$\bar{x}$	4,474	4,934	4,577	5,547
	s	1,45	1,56	1,51	1,67
Mißerfolg	$\bar{x}$	2,599	2,533	3,299	3,365
	s	1,44	1,88	1,56	2,04

Tab. 12: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für alle Schüler (n=137)

Attribuierung in Englisch		$B_{Engl.}$	$A_{Engl.}$	$S_{Engl.}$	$Z_{Engl.}$
Erfolg	$\bar{x}$	4,394	5,066	4,219	3,528
	s	1,55	1,59	1,47	1,91
Mißerfolg	$\bar{x}$	2,672	3,810	3,270	3,109
	s	1,62	1,87	1,59	1,97

Die Tab. 10, 11 und 12 verdeutlichen die Tendenz, die genannten Kausalfaktoren stärker bei Erfolg als bei Mißerfolg als Ursachenfaktoren heranzuziehen. Im Vergleich der Attribuierungsstärken zeigt sich diese Tendenz besonders stark bei internalen Faktoren. Erfolg in Leistungssituationen wird mehr auf internale als auf externale Faktoren zurückgeführt. Dieses Ergebnis stimmt überein mit von WEINER et al. (1971, S. 7) berichteten Befunden, die von größeren absoluten Attribuierungen auf die Faktoren Fähigkeit und Anstrengung nach Erfolg als nach Mißerfolg ($p < .005$) berichten. Schon HOPPE (1931, S. 32 f.) berichtet im Zusammenhang mit der Anspruchsniveausetzung von

ähnlichen Beobachtungen. Um das "Ichniveau" möglichst hoch zu halten, wird die Verantwortung von Mißerfolgen von sich abgeschoben, "indem man die Ursache der Fehlleistung nicht in der eigenen Person, sondern in der neutralen Sphäre der Objekte sucht" (S. 33). WEINER & KUKLA (1970, S. 8) vermuten in diesem Zusammenhang, daß Attribuierungsurteile eine Funktion der Leistungsergebnisse (Erfolg und Mißerfolg) und keine motivierenden oder schützenden Voreingenommenheiten seien können.

3. Schulorganisatorische Differenzierung und Schülerpersönlichkeit

3.1. Lernziele der integrierten Gesamtschule

Unsere Untersuchung ist mit Schülern einer integrierten Gesamtschule durchgeführt worden. Die integrierte Gesamtschule wird häufig als konsequentester Schulversuch gewertet, die bisher getrennten Schularten (bes. Hauptschule, Realschule, Gymnasium) in einem Schulkomplex zusammenzufassen (z.B. SANDER et al, 1967; KLAFKI, 1968). Die integrierte Gesamtschule will die Integration bisher getrennter Schulformen im Gegensatz zur additiven Gesamtschule, die nur bis einschließlich zum sechsten Schuljahr gemeinsamen Unterricht in einer sogenannten Orientierungsstufe vorsieht, den Unterricht aller Schüler bis mindestens zum zehnten Schuljahr integrieren. In der Regel wird diese Integration des Unterrichts über bewegliche Kern-Kurs-Systeme angestrebt. Diese Integration umfaßt erstens Pflichtfächer, zweitens sog. Wahlpflichtfächer als alternativ wählbare Fächer und drittens Wahlfächer, die alle für die Abschlüsse ins Gewicht fallen (vgl. KEIM, 1973).

Die Begründungsargumente für das Konzept der integrierten Gesamtschule stecken sowohl in der Kritik des überkommenen Schulsystems wie auch in planenden und vorausgreifenden Zielforderungen (vgl. HENTIG, 1969). Das zentrale allgemeine Ziel der Chancengleichheit ergibt sich aus dem gleichen Anspruch aller Staatsbürger nach Bildung und wird von allen gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen angestrebt, so daß ein so heterogen zusammengesetztes Gremium wie der Deutsche Bildungsrat das Recht auf schulische Bildung dann als verwirklicht ansieht, "wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen" (1970, S. 30).
Da diese Aussage sich auf die gesellschaftliche Zuweisung von Chancen mit dem Ziel bezieht, keinen im Bildungsprozeß zu be-

vorzugen oder zu benachteiligen, beschreibt HECKHAUSEN (1974) diese Chancengleichheit der Ausgangsbedingungen als "Gleichheit langfristiger Realisierungsmöglichkeiten" (S. 109). Gleichheit der Bildungschancen heißt in diesem Sinne, allen Schülern nicht nur formal die gleichen Bildungsmöglichkeiten einzuräumen, sondern möglichst ähnliche Ausgangsbedingungen für alle Schüler zu schaffen. Das setzt außer der Bildungsförderung in der Grundschule und im Vorschulalter ein Schulsystem weitgehend neuartiger didaktischer, methodischer und unterrichtsorganisatorischer Gestaltung voraus.

Die Notwendigkeit veränderter organisatorischer Bedingungen des Unterrichts mit dem Ziel der Realisierung von Chancengleichheit ergibt das Problem, in welchem Maß den Prinzipien der Integration und Differenzierung Rechnung getragen werden soll (vgl. z.B. KLAFKI, 1970, S. 201 f). Das Prinzip der Integration soll den Schüler auf gemeinsame Aufgaben in der Gesellschaft vorbereiten, während das Prinzip der Differenzierung die individuellen Möglichkeiten des einzelnen entfalten soll. Über diese doppelte Zielsetzung sollen dem Schüler einerseits mehr gemeinsame Lernerfahrungen zum Erwerb von Erkenntnissen und Fähigkeiten als im dreigliedrigen Schulsystem vermittelt werden, andererseits sollen durch mehr Möglichkeiten inhaltlicher und methodischer Differenzierung stärker Gelegenheiten zur Differenzierung geboten werden. Integration und Differenzierung sollen in der integrierten Gesamtschule in der Regel durch gemeinsamen Kernunterricht einer Schülergruppe und durch ausdifferenzierten Kursunterricht realisiert werden.

Der Kursunterricht birgt die Gefahr in sich, daß auch innerhalb der integrierten Gesamtschule die rigiden Einstufungen der Schüler wie im dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem gleichsam unbeabsichtigt wieder eingeführt werden, wenn nämlich die Schüler in den ausdifferenzierten Kursfächern relativ starren Kursen mit gleich hohen Leistungsanforderungen zugewiesen würden. In den Augen der Eltern, Lehrer und Kinder könnte außerdem vermutlich ziemlich leicht den differenzierten Kursfächern eine

größere Bedeutsamkeit zukommen, so daß sie als sogenannte Hauptfächer in der Leistungsbewertung den Kernfächern übergeordnet wären. KLAFKI (1970) sieht diese Problematik und warnt innerhalb seiner Diskussion der Organisationsziele der Gesamtschule vor einer vereinfachenden Arbeitsteilung zwischen Kern- und Kursunterricht (S. 202). Doch beschreibt er nicht, welche Maßnahmen eine solche Aufgabenteilung der Kern- und Kursfächer verhindern könnten, was schon deshalb wichtig erscheint, da auch er sieht, daß die beiden Prinzipien der Integration und Differenzierung "durchaus miteinander in Konflikt geraten können" (S. 203). Die Verdeutlichung der doppelten schulorganisatorischen Zielsetzung der Gesamtschule mit den Prinzipien Integration und Differenzierung findet Entsprechungen in Dualismen anderer Autoren. So spricht HALLER (1970) in ähnlichem Zusammenhang von "Konkurrenz" und "Solidarität" und SCHULZ (1969) vom "liberalen" und "sozialen" Prinzip. Das läßt die Funktionszuweisung von Kern- und Kursunterricht nachhaltig problematisch erscheinen, besonders deshalb, da mit der Praktizierung von Kern-Kurs-Systemen eine frühe Ausdifferenzierung von Schullaufbahnen und eine frühe Determinierung von Schulabschlüssen angelegt sein kann.

Außer dem Ziel der Chancengleichheit sowie der Integration und Differenzierung, gekoppelt mit deren organisatorischer Bewältigung, wird häufiger die soziale Edukation oder die soziale Integration als Zielsetzung genannt (z.B. von CUBE, 1972; NAGEL & PREUSS-LAUSITZ, 1973). Diese Zielsetzung geht von der Erwartung aus, daß eine gemeinsame Beschreibung von Kindern aus verschiedenen Sozialschichten aufgrund gemeinsamen Lernens und zahlreicher Kontakte bewirkt, daß soziale Sperren und Vorurteile abgebaut werden. Das Verständnis, wie sich soziales Lernen in der Gesamtschule vollzieht und wie es vonstatten gehen soll, ist breit gestreut (vgl. z.B. BERHARDT et al., 1974, S. 46 f), was sicher nicht zuletzt an der Unklarheit des Verständnisses liegt, was unter sozialem Lernen zu verstehen ist (vgl. ROLFF & TILLMANN, 1974).

Die oft ausladenden Zielvorstellungen der integrierten Gesamtschule, die zum Teil breit gestreute allgemeine Lernziele berücksichtigen (z.B. von HENTIG, 1969), lassen sich nach BERNHARDT et al. (1974) unter die Begriffe "Effektivierung" und "Demokratisierung" subsumieren (S. 19). Effektivierung meint in diesem Zusammenhang die Verbesserung der schulischen Ausbildung im Hinblick auf die "intensive Vorbereitung auf die Berufstätigkeit im Sinne wirtschaftlicher Rationalität" (S. 19), womit u.a. ökonomisch-technische Verfügbarbeit und Mobilität gemeint sind. Mit Demokratisierung sind alle Zielvorstellungen gemeint, welche die Chancengleichheit der Lernvoraussetzungen über eine Variation der Unterrichtsbedingungen ändern wollen. Hierzu zählen neben der Einübung demokratischen Verhaltens auch die Förderung des Selbstbewußtseins der Kinder aus unteren Sozialschichten (vgl. hierzu HOPF & PREUSS-LAUSITZ, 1970).

3.1.1. Exkurs: Chancengleichheit und Sozialschicht

3.1.1.1. Vorüberlegungen

Das entscheidende Ziel der integrierten Gesamtschule ist die Herstellung von Chancengleichheit, verstanden als Gleichheit der Bildungschancen. Die Ungleichheit der Bildungsvoraussetzungen, die durch unterschiedliches soziales und familiäres Milieu bedingt ist, führt zu ungleichen Bildungsmöglichkeiten durch erwiesene soziale Selektion im herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem (vgl. ROLFF, 1967). Deshalb ist es wesentliches Anliegen der Gesamtschule, Schülern aller Sozialschichten möglichst gleiche Bildungschancen zu gegen, um das Faktum der durch das dreigliedrige Schulsystem bedingten sozialen Ungleichheit zu reduzieren.

Bisherige Untersuchungen an integrierten Gesamtschulen, die sich an einer Unterrichtsorganisation mit Kern-Kurs-Systemen orientieren, belegen, daß durch eine in dieser Art vorgenommenen äusseren Differenzierung die soziale Selektion nicht aufgehoben wird (vgl. NAGEL & PREUSS-LAUSITZ, 1973, S. 204). Das praktizier-

te Fachleistungskurssystem reproduziert die relative Homogenisierung des sozialen Milieus in den Kursstufen. Eine umfangreiche Untersuchung zum Ende der Förderstufe an 21 hessischen Gesamtschulen mit äußerer Differenzierung belegt entsprechend, daß Schüler aus höheren Sozialschichten prozentual bedeutend häufiger in den leistungsstarken A-Kursen vertreten sind, als dies aufgrund ihres prozentualen Anteils an der Population zu erwarten gewesen wäre. Demgegenüber besuchen Schüler aus unteren Sozialschichten bedeutend häufiger die leistungsschwachen C-Kurse (STARK, 1971). Dieser enge Zusammenhang zwischen Leistungsdifferenzierung und der Gesamtschule und sozialer Selektion scheint sich an der Walter-Gropius-Schule in West-Berlin nicht zu bestätigen. FLÖßNER (1974, S. 89 f) sieht aufgrund seiner Datenanalyse keinen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und der Zugehörigkeit zu den vier Leistungskursen des dort praktizierten FEGA-Systems. Ebensowenig kann er einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Schulabschlüssen feststellen (S. 106 f). Wie GRALKI (1975) und GEIERSBACH u.a. (1975) nachgewiesen haben, erweist sich aber die vorgenommene Datenanalyse als unzulänglich. Sie belegen für diese Untersuchung in einer Reanalyse der Daten, daß das Leistungskurssystem und die Wahldifferenzierung an dieser Schule nicht schichtneutral sind. Die soziale Selektion erweist sich nur schwächer als in anderen Untersuchungen.

An der von uns untersuchten Gesamtschule lag für den zu betrachtenden achten Jahrgang keine äußere Differenzierung in Form eines Kern-Kurs-Systems vor. Die Schüler wurden gemeinsam im Klassenverband unterrichtet. Nur im Wahlpflichtbereich bestand eine äußere Differenzierung. Doch ist in Anlehnung an durchweg bestätigte Befunde über den Zusammenhang zwischen Schulzensuren und Sozialschicht (vgl. ROLFF, 1967; MOLLENHAUER, 1968) zu erwarten, daß die Schüler unterer sozialer Schichten schlechtere Schulleistungsbewertungen aufweisen als Schüler höherer sozialer Schichten. Besonders müßte das für die leistungsrelevanten Fächer (Deutsch, Englisch, Mathematik) gelten. Diese Vermutung

geht einher mit der Erwartung, daß aufgrund häufigeren Leistungsversagens die Schüler unterer sozialer Schichten vermehrt zurückliegende Stützkurse besucht haben. Auch ist zu vermuten, daß ihre besseren Schulleistungen in sprachlichen Fächern (bes. Englisch) sie veranlaßt haben, sich im siebten Schuljahr häufiger für eine Fremdsprache zu entscheiden.

3.1.1.2. Befunde: Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Sozialschicht

Zur Überprüfung unserer Vermutungen wurde die Schülerstichprobe in Schüler mittlerer (Klassifikation 1, 2, 3) und unterer Sozialschichten (Klassifikation 4, 5) eingeteilt und Mittelwertdifferenzen der abhängigen Variablen zwischen den einzelnen Sozialschichtgruppen nach dem Mann-Whitney U Test (SIEGEL, 1956, S. 116 f) auf ihre statistische Bedeutsamkeit geprüft.

Tab. 13: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Schulleistungsbewertungen, Stützkursteilnahme und Wahldifferenzierung für Schüler unterer (n_1=103) und mittlerer Sozialschichten (n_2=34)

	untere Sozialschichten		mittlere Sozialschichten				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p
Deutsch	2,981	0,61	3,382	0,60	-0,401	1179,5	<.001
Englisch	3,010	0,80	3,353	0,60	-0,343	1350	<.05
Mathematik	2,689	1,10	3,235	0,99	-0,546	1262	<.01
Physik/Chemie	2,816	0,97	3,353	0,81	-0,537	1199	<.01
Biologie	3,184	0,78	3,471	0,71	-0,287	1390	<.05
FTO	2,971	0,76	3,029	0,80	-0,058		
Sport	2,466	1,04	2,441	1,16	0,025		
Kunst	3,252	0,59	3,412	0,56	-0,160	1515	<.10
Deutsch-Rechtschreiben	3,010	0,79	3,147	0,66	-0,137		
Englisch-Rechtschreiben	2,398	0,98	2,941	0,78	-0,543	1203,5	<.01
Bewertungssumme (aus: Deutsch, Engl., Mathem., FTO)	11,650	2,83	13,000	2,28	-1,350	1229,5	<.01
Stützkurs Deutsch	0,165	0,37	0,029	0,17	0,136	1513,5	<.05
Stützkurs Englisch	0,252	0,42	0,118	0,33	0,115	1549	<.10
Stützkurs Mathematik	0,233	0,42	0,176	0,39	0,057		
Summe der Stützkurse	0,651	0,94	0,324	0,68	0,307	1473,5	<.05
Wahldifferenzierung (bez. Zweiter Fremdsprache)	1,903	0,5.	1,794	0,41	0,231	1346,5	<.01

Die Tab. 13 bestätigt klar den erwarteten Befund vergleichsweise schlechterer Schulleitungsbewertungen für Schüler unterer Sozialschichten. Einzig bei drei Schulleistungsbewertungen (PTÖ, Sport, Deutsch-Rechtschreiben) lassen sich keine Signifikanzen nachweisen. Besonders stark fällt die negative Leistungsbewertung von Schülern im Fach Deutsch aus ($p < .001$). Die Produkt-Moment-Korrelation zwischen Sozialschicht und Deutschbewertung fällt dementsprechend stark negativ aus ($r = -.385$; $p < .001$). Wie wir erwartet haben, haben Schüler unterer Sozialschicht vergleichsweise ebenfalls häufiger Stützkurse besucht ($p < .05$) und sich seltener im Wahlpflichtbereich für eine zweite Fremdsprache entschieden ($p < .01$).

3.1.1.3. Erörterung der Befunde

Sämtliche erhaltenen Ergebnisse entsprechen unseren Erwartungen. Auch ohne äußere Differenzierung der Schüler und Schulleistungen ergeben sich für Schüler unterer Sozialschichten entscheidend schlechtere Zensuren. Diese Ergebnisse deuten auf die Schwierigkeit der Herstellung von Chancengleichheit auch bei einer durch innere Differenzierung gekennzeichneten Gesamtschule. Das wirft die Frag auf, inwieweit das schulische Bildungsangebot in der Lage ist, bei Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft annähernd gleiche Bildungsergebnisse zu erzielen, was natürlich nicht heißt, daß alle Schüler gleiche Bildungsergebnisse erzielen sollten.
Besonders der sogenannte Coleman Report (COLEMAN et al., 1966; COLEMAN, 1968) gibt vielfältige Belege dafür, daß die Angebotsvariablen der Schule im Vergleich zu außerschulischen Faktoren und der von dort bestimmten außerschulischen Sozialisation relativ geringe Auswirkungen auf die erzielten Bildungsergebnisse haben. Die Studie ermittelte, daß das außerschulische Sozialisationsmilieu der Schüler bedeutend stärker die Bildungsergebnisse beeinflussen als etwa die Ausstattung der Schule, Lehrpläne oder die Lehrerausbildung. Das außerschulische Milieu bedingt starke

Unterschiede in den Startchancen, was durch die Schule kaum ausgeglichen werden kann. Das gilt auch für die integrierte Gesamtschule, die möglichst allen Schülern gleiche Bildungsangebote machen möchte. Deshalb sind bei der künftigen Innovation der Schule in Hinblick auf die Schaffung von mehr Chancengleichheit immer auch außerschulische Variablen zu berücksichtigen und ausserschulische Bedingungen zu verändern.

3.2. Unterrichtsorganisation und Chancengleichheit

3.2.1. Unterrichtsorganisation und Schülerpersönlichkeit

Unter Unterrichtsorganisation oder Differenzierung ist die Einteilung der Schüler in Gruppen unterschiedlicher Größe nach einem oder mehreren Differenzierungskriterien zu verstehen. YATES (1972) unterscheidet in seinem Deskriptionskatalog zum Bereich Differenzierung und Individualisierung neun Differenzierungsformen. Immer werden Differenzierungsmaßnahmen mit dem Argument vorgenommen, daß bestimmte Lernziele besser erreicht werden können. Für den im Rahmen dieser Untersuchung relevanten Problemkreis Gesamtschule unterscheidet THOMAS (1969) zwischen den drei Differenzierungsformen Leistungsdifferenzierung, Differenzierung nach Zuwahl und Kurswahl und der Individualisierung des Unterrichts. Die Leistungsdifferenzierung wiederum wird dabei in Niveaukurse (streaming) und Fachleistungskurse (setting) eingeteilt.
Bei Leistungsdifferenzierung wird davon ausgegangen, daß bei homogener Gruppierung nach Schulleistungen bessere Voraussetzungen zur Leistungssteigerung der Schüler gegeben sind. Bei der Niveaukursdifferenzierung werden die Schüler in für sämtliche Fächer konstanten Gruppen unterrichtet. Das wesentliche Beispiel für die BRD ist die Aufteilung der Schüler in Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und Sonderschulen. Bei der Einteilung der Schüler in Fachleistungskurse wird demgegenüber einer Zuweisung der Schüler lediglich fachspezifisch vorgenommen. Deshalb ist es möglich, daß Schüler hier Kursen unterschiedlicher Leistungs-

stärke zugeordnet werden. Mit der Differenzierung nach Zuwahl und Kurswahl meint THOMAS (1969) im wesentlichen die Differenzierung in Wahl- und Wahlpflichtfächer. Mit dieser Einteilung wird unter Sicherung gemeinsamer Lernerfahrungen beabsichtigt, verschiedene Interessen und besondere Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers zu berücksichtigen. Mit Individualisierung des Unterrichts meint THOMAS besonders die innere Differenzierung oder strukturelle Binnendifferenzierung des Klassenverbandes. Diese Differenzierungsform ergibt sich u.a. aus der Erfahrung, daß es durch eindimensionale Gruppierungen prinzipiell unmöglich ist, den komplexen Bedürfnissen eines Schülers gerecht zu werden.

Da jede Form der Unterrichtsdifferenzierung letztlich von den geschaffenen besseren Lernbedingungen her gerechtfertigt wird, muß gefragt werden, durch welche Grundannahmen und Belege eine solche Rechtfertigung fundiert erscheint. Das erscheint besonders in Hinblick auf die Wechselwirkung von Schülerpersönlichkeit und organisatorisch differenzierter Unterrichtssituation von Bedeutung. Denn bei einer wissenschaftlich begründeten Schulreform ist es wichtig, von den Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers jene herauszufinden, die in engem Zusammenhang mit Bedingungen und Ereignissen des Unterrichts stehen. Da Merkmale der Schülerpersönlichkeit aber außer mit der Unterrichtseffektivität auch mit Methoden des Unterrichts verknüpft sind, wie die Wechselwirkung von Schülermerkmal und Unterrichtsmethode zeigt (vgl. FLAMMER, 1973), werden keine eindeutigen Aussagen zu machen sein.

Die intellektuelle Ausstattung des Schülers wurde häufig als wesentlich bestimmend für Schulleistungsresultate angesehen. Häufig wurde nur von einem Intelligenzfaktor und nicht von einer relativ großen Anzahl von Fähigkeitsfaktoren ausgegangen. Die Annahme unterschiedlicher Fähigkeiten erscheint aber begründet, da oft große intraindividuelle Differenzen in verschiedenen Leistungsbereichen bestehen (vgl. z.B. THURSTONE, 1938). Die Erkenntnis intraindividueller Fähigkeitsunterschiede läßt eine

Unterrichtsdifferenzierung aufgrund eines allgemeinen Intelligenzkennwertes als nicht sinnvoll erscheinen. Doch da auch bei differenziert betrachteten Fähigkeiten über unterschiedliche Intelligenzfaktoren nur maximal 50 % der Schulleistungsvarianz aufklärbar ist (vgl. etwa GUILFORD, 1965), läßt sich auch eine durch dieses Kriterium vorgenommene äußere Differenzierung nur schwer rechtfertigen. Zwar sind Intelligenzleistungen die besten einzelnen Prediktoren zur Vorhersage von Schulleistungen und ermöglichen eine Einschätzung der zu erwartenden Lernfähigkeiten, doch aufgrund der durchschnittlichen Korrelation von r = .50 zwischen Schulleistung und Intelligenz ist die Vorhersage von Schulleistungsunterschieden allein über Intelligenzkennwerte unzureichend (vgl. FINGERHUT & LANGFELDT, 1974, S. 263). Beansprucht die Schule darüber hinaus, annähernd gleiche Bildungschancen bereitstellen zu wollen, so können Intelligenzwerte allein keineswegs ein hinreichendes Kriterium zur Herstellung äußerer Differenzierung sein. Denn Intelligenzwerte stehen im Zusammenhang mit dem elterlichen Sozialstatus (BURT, 1961; ECKLAND, 1967) als das Ergebnis einer komplizierten Anlage-Umwelt-Interaktion, und sie sind darüber hinaus kurzfristig nur schwer änderbar.(BLOOM, 1964).
Wesentlich leichter durch den Unterricht beeinflußbar sind demgegenüber Vorkenntnisse des Schülers. Auf die Wichtigkeit von Vorkenntnissen für spätere Lernprozesse hat GAGNÉ (1973) in seinem Lernkomponentenmodell hingewiesen, das von der Notwendigkeit vorhandener Vorkenntnisse für komplexe Lernaufgaben ausgeht. Innerhalb seiner theoretischen Überlegungen geht er von hierarchisch angeordneten "learning sets" aus, die Vorkenntnisse zwischen einfachen und komplexen Leistungen differenzieren. Nach seiner Meinung müßten bei genauer Feststellung des individuellen Kenntnisstands eine Individualisierung oder Differenzierung des Unterrichts möglich sein. Auch BLOOM (1973) betont zur Aufklärung der Schulleistungsvarianz die Notwendigkeit der Erfassung von Vorkenntnissen. Er vermutet, daß Vorkenntnisse mit Fähigkeiten und kognitiven Stilen als Bedingungen der Schülerpersönlichkeit etwa 50 % der Leistungsvariation erklären. Er glaubt,

zu 25 % würden affektive Faktoren (wie Motive, Selbstbilder etc.) die Leistungsvariation erklären.

Für noch bedeutsamer als BLOOM (1973) hält ATKINSON (1974) motivationale Faktoren zur Erklärung von Schulleistungen. Lernleistungen sind für ihn zu 50 % durch leistungsbezogene Motive und zu 25 % durch spezifische Interessen bedingt, bei deren Entstehung sicher auch motivationale Bedingungen mitgewirkt haben. Für Schulleistungsverhalten hat sicher die Lernmotivation als individuelle differierende Tendenz, bestimmte Lernsituationen aufzusuchen oder zu vermeiden, eine zentrale Bedeutung. Eine solche Lernmotivation ist vermutlich entscheidend durch überdauernde leistungsbezogene Motive geprägt und weniger durch situative Anregungsbedingungen beeinflußt. Die Bedeutung der Lernmotivation für Schulleistungsverhalten verdeutlichen korrelative Zusammenhänge zwischen Schülerinteressen und Schulleistungen bei Kontrolle des jeweils relevanten Fähigkeitsniveaus (vgl. DUFF & SIEGEL, 1960; WEINERT, 1965; ATKINSON, 1974). Besonders motivationale Bedingungen und Interessenstrukturen werden häufig zur Erklärung erwartungswidriger Schulleistungen herangezogen, worauf in einem späteren Kapitel eingehend eingegangen werden wird. Wenn leistungsbezogene Motive wirklich so stark für Schulleistungsverhalten verantwortlich sind, so müßten sie gute Prädiktoren zur Vorhersage von Schulleistungen sein. Doch was den Forschungsstand der Motivationspsychologie anbelangt, so wird heute von einer großen Anzahl leistungsrelevanter Motive ausgegangen, deren Erfassung sich aber als problematisch und für die Vorhersage von Schulleistungsresultaten als nicht besonders ergiebig erweist. Selbst für das für Schulleistungsverhalten relevante Leistungsmotiv ergeben sich zur Vorhersage von Schulleistungsunterschieden keine eindeutigen Ergebnisse (vgl. WASNA, 1972; SCHERER & SCHLIEP, 1974). 1) Um die Bedeutung, die Motive

1) Es sei bereits angemerkt, daß auch in unserer Untersuchung NH (zur Charakterisierung der vorherrschenden Richtung der Leistungsmotivation) mit der Zensurensumme (aus Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÖ) nur mit r = .102 korreliert (Produkt-Moment-Korrelation).

kungen zu rechnen (vgl. SCHRANK, 1968).
Eine wesentliche Grundannahme zur Rechtfertigung der Leistungsdifferenzierung besteht in der Annahme, in leistungshomogenen Gruppen seien bessere Endleistungen zu erzielen als in leistungsheterogenen Gruppen. Diese These vom Leistungsvorteil homogener Gruppen konnte aber nur selten bestätigt werden. So ermittelte HALLER (1970) in einer umfangreichen Analyse von 56 Studien nur bei sechs Untersuchungen einen statistisch bedeutsamen Leistungsvorteil für homogene Gruppen, während bei der Mehrzahl der Studien für keine der beiden Gruppierungen Vorteile zu verzeichnen waren. Auch andere Autoren finden keine hinreichenden Belege für den Leistungsvorteil homogener Gruppen (z.B. GOLDBERG et al., 1966; THELEN, 1967). Unter differenzierter Sichtweise lassen sich im Gegenteil sogar für leistungsschwache Schüler deutlich bessere Leistungen in heterogenen Gruppen nachweisen (vgl. GOLDBERG et al., 1966; HEATHERS, 1969), was dazu führt, daß in Gesamtschulen Schüler in der Regel höhere Bildungsabschlüsse erzielen (HUSEN, 1967).
Für eine Leistungsdifferenzierung wird häufig ins Feld geführt, leistungsschwache Schüler würden in leistungsheterogenen Gruppen ständig mit ihrer eigenen mangelnden Fähigkeit konfrontiert und auf diese Weise ihr Selbstvertrauen und ihre Lernmotivation verlieren. Auf diese Weise müßte sich eine ungünstige Sekundärsymptomatik in Form von zunehmender Entmutigung, Schulangst und Verlust der Leistungsmotivierung einstellen, was auch auf das Selbstbild sich neagitv auswirken müßte (vgl. ADLER, 1930; MIERKE, 1957; WEGENER, 1968). Diesen Annahmen widersprechen eine Reihe von Befunden. So konnten DuCETTE & WOLK (1971) für das Leistungsmotiv belegen, daß unter äußerer Differenzierung in den leistungsschwächsten Kursen das Mißerfolgsmotiv und die Testangst am stärksten ausgeprägt waren. O'CONNOR et al. (1966) konnten für Mißerfolgsängstliche nachweisen, daß ihr Interesse am Unterricht unter homogener Gruppierung im Vergleich zu Erfolgsmotivierten deutlich abnahm, nicht aber in heterogenen Gruppen. Ein solches Ergebnis entspricht auch den Vorhersagen von Theorien der Leistungsmotivation (ATKINSON, 1964; WEINER et al., 1971), aus denen aufgrund der häufigen unrealistischen Zielwahlen Mi-

erfolgsmotivierter zu folgern ist, daß Mißerfolgsmotivierte sich in heterogenen Gruppen wohler fühlen, weil hier die Leistungsanforderungen nicht auf ihre Leistungsfähigkeit abgestimmt sind. Was die Schulangst betrifft, konnte OGLETREE (1971) ermitteln, daß negative Einstellungen zur Schule in unteren Niveaustufen zunehmen. Demgegenüber fand er in heterogenen Gruppen positivere Einstellungen zur Schule als in leistungsschwachen homogenen Gruppen.

Eine umfangreiche Studie von HURRELMANN (1971a; 1971b) gibt Aufschluß über das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl von Schülern unter Fachleistungsdifferenzierung. Seine Untersuchung betrifft Schüler aus siebten Hauptschulklassen mit Leistungsdifferenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch und auch ohne derartige Organisationsmaßnahmen. Aus Ergebnissen dieser Studie kann gefolgert werden, daß der Schüler unter Leistungsdifferenzierung eher lernt, sich nach seiner individuellen Lernfähigkeit einzuschätzen und seine gesamte Persönlichkeit danach zu beurteilen. Der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Selbstkonzept der Schüler wird von HURRELMANN (1971b) in folgender Weise dargestellt:

"Schüler, die von den Lehrern als leistungsmäßig gut eingestuft werden, stufen sich auf den Dimensionen Bewertung und Aktivität beim Selbstkonzept und in bezug auf Selbstwertgefühl positiver ein als Schüler, die von den Lehrern als relativ schwach eingestuft werden. Letztere assoziieren z.B. in stärkerem Maße Eigenschaften wie traurig, unfreundlich, unehrlich, schlecht, dumm und unangenehm mit ihrer eigenen Person und haben eher das Gefühl, "eine Niete" zu sein, "zu nichts gut" zu sein oder nichts zu haben, auf das sie stolz sein konnten." (S. 24).

Diese Ergebnisse belegen, daß leistungsschwache Schüler die Ursache ihres Versagens bei ihrer mangelnden Begabung suchen, was letzlich die kognitive Entfaltung ihrer Persönlichkeit behindern müßte.

3.2.1.2. Merkmale der Schülerpersönlichkeit und Wahldifferenzierung

Die zentrale Problematik der Leistungsdifferenzierung, Zuordnungskriterien für die Kurszuweisung zu finden und diese zu begründen, entfällt im wesentlichen bei der Differenzierung durch Wahlmöglichkeiten. Durch die verstärkt an integrierten Gesamtschulen entwickelten Systeme der Zuwahl von Fächern ab der siebten Jahrgangsstufe sollen die verschiedenen Interessen und besonderen Fähigkeiten der Schüler berücksichtigt werden (vgl. MASTMANN, 1975). Während die Leistungsdifferenzierung stark den Akzent auf die schulische Auslese legt, soll durch die freie Wahl der Schüler für bestimmte Kurse und Wahlpflichtfächer der individuellen Neigung Rechnung getragen werden. Besonders wird davon ausgegangen, daß eine breite Fächerwahl die Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers ausdehnt und fördert und damit mögliche Befähigungen aktiviert und auf diese Weise zu fällende Berufs- und Studienwahlen erleichtert (CORNANT, 1967).
Die Wahldifferenzierung ermöglicht es dem Schüler nach seinen individuellen Interessen und somit seiner Motivationslage gemäß, Bildungsinhalte auszuwählen. Ändern sich die Interessenschwerpunkte des Schülers, so sind in der integrierten Gesamtschule zumindest die frühen Entscheidungen für Wahlpflichtfächer in der siebten Jahrgangsstufe durch spätere Zu- und Abwahlen revidierbar (vgl. MASTMANN, 1975, S. 207 f). Auch wenn der Schüler nur zwischen wenigen Wahlpflichtbereichen auswählen kann, ist anzunehmen, daß durch seine vollzogene Wahl - zumindest in Richtung auf seine eigentliche Neigung - die Chance einer Zunahme seiner allgemeinen Schulmotivation besteht. Denn schließlich nimmt er an, daß das gewählte Fach ihm mehr als die angebotenen anderen Fächer liege und er vermutlich deshalb für dieses Fach stärkere Anstrengungsaufwendungen einkalkuliert und dann auch unternimmt als für andere Fächer, denen er weniger Interesse entgegenbringt, was das Erlebnis für ihn erreichbarer höherer Bildungsabschlüsse zur Folge haben müßte. Daß für Schulleistungen und damit für

macht, so wird er sicherlich dann zunächst nicht eine zweite Fremdsprache wählen, wenn er in einem anderen zur Wahl angebotenen Fach (z.B. Technik und Wirtschaft) bereits positive Lernerfolge aufweisen kann. Wenn die angebotenen Wahlfächer mit einer ähnlichen Wertschätzung belegt sind, dürften sich dann kaum Rückwirkungen auf die leistungsbezogene Selbstwahrnehmung ergeben. Differiert die Wertschätzung der Fächer in dem Schulsystem jedoch deutlich, so ist mit Rückwirkungen auf das Selbstbild des einzelnen Schülers zu rechnen, aber vermutlich nicht so einschneidend wie bei Formen der Leistungsdifferenzierung, wo der Schüler ja ständig sich im direkten Vergleich mit leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern gedanklich konfrontiert erleben muß.
Bei einer unterschiedlichen Wertschätzung der zur Wahl angebotenen Fächer besteht die Gefahr einer unbemerkten Leistungsdifferenzierung mit relativ homogenen Lerngruppen, die unerwünschte sozialpsychologische Nebenwirkungen zur Folge haben können (vgl. HOPF, 1974). So belegen Untersuchungen, daß die Fächerwahlen der Schüler nicht unabhängig von Intelligenz (MONKS, 1968) oder von schon vorgenommener Leistungsdifferenzierung (SCHLÖMERKEMPER, 1971), vorgenommen wurden. Das deutet darauf hin, daß die sich besonders auf die Selbstwahrnehmung und die Lernmotivation beziehenden negativen Folgeerscheinungen der Leistungsdifferenzierung nicht unbedingt durch Formen der Wahldifferenzierung aufgehoben werden können. Deshalb erscheint es notwendig, weitere wahrscheinlich weniger pauschale Differenzierungsmodelle zu erarbeiten und zu erproben, die negative sozialpsychologische Effekte vermeiden und dennoch unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen (vgl. EDELHOFF, 1973; ROEDER, 1974).

3.2.2. Vermutete Zusammenhänge

In der folgenden ersten Analyse der Daten gilt es zu prüfen, inwieweit schulorganisatorischen Maßnahmen der äußeren Differenzierung mit Merkmalen der Schülerpersönlichkeit im Zusammenhang stehen. Bei der betrachteten Stichprobe des achten Jahrgangs der

Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst sind im wesentlichen nur zwei Formen zurückliegender äußerer Differenzierung vorgenommen worden.
Im siebten Schuljahr wurden für leistungsschwache Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik separate Stützkurse zur Steigerung der Schulleistung für insgesamt 44 Schüler eingerichtet (vgl. 2.2.2.3.1.). Außerdem konnte zu Beginn des siebten Schuljahr zwischen vier Wahlpflichtbereichen ausgewählt werden, wobei sich 85 Schüler zu ihrer ersten Fremdsprache Englisch eine zweite Fremdsprache wählten, während sich 52 Schüler für einen anderen Lernbereich entschieden (vgl. 2.2.2.3.2.). Deshalb ist über eine Datenanalyse konkret zu prüfen, inwieweit die Stützkursteilnahme im siebten Schuljahr und die Wahldifferenzierung zu Beginn des siebten Schuljahrs mit bestimmten Merkmalen der Schülerpersönlichkeit einhergehen.

Vorliegende Untersuchungen zur äußeren Differenzierung an Gesamtschulen der BRD haben übereinstimmend erbracht, daß bei leistungsdifferenziertem Unterricht Schüler unterer Sozialschichten verstärkt in leistungsschwächeren Kursen anzutreffen sind, während Schüler oberer Sozialschichten gehäuft leistungsstarke Kurse besuchen (vgl. STARK, 1971; KEIM, 1973). Dieser Effekt der sozialen Selektion bei fachspezifischer Leistungsdifferenzierung wurde ebenfalls bei der Differenzierung nach Wahlpflichtfächern ermittelt. FLÖßNER (1974) fand sogar, daß die Lerngruppenzugehörigkeit in den Wahlpflichtfächern prozentual deutlicher durch die Sozialschicht bestimmt wird als in leistungsdifferenzierten Fächern. Besonders konnte er ermitteln, daß Schüler oberer Sozialschichten sich deutlich häufiger für eine zweite Fremdsprache entschieden als Kinder unterer Sozialschichten. Zur Aufklärung dieser Befunde tragen Ergebnisse von SORENSEN (1970) bei, die belegen, daß Schüler aus oberen Sozialschichten auch dann leistungsstärkere Gruppen wählten, wenn sie die gleiche Leistungsfähigkeit besaßen wie Schüler aus unteren Sozialschichten. Vermutlich halten Schüler allgemein das Erlernen einer zweiten Fremdsprache für schwieriger als die Beschäftigung mit anderen Lern-

bereichen. Nichtkognitive Merkmale der Schülerpersönlichkeit scheinen demnach die soziale Selektion zu verschärfen.
Zum Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Wahl einer zweiten Fremdsprache ermittelte SCHLÖMERKEMPER (1971), daß Schüler, die in den Fächern Deutsch und Englisch oberen Leistungskursen angehörten, signifikant häufiger eine zweite Fremdsprache wählten als Schüler, die unteren Leistungskursen angehörten. Da von uns bereits dargestellte Ergebnisse (vgl. 3.1.1.2.) belegen, daß Schüler unterer Sozialschichten schlechtere Schulleistungsbewertungen aufweisen als Schüler oberer Sozialschichten, zudem häufiger Stützkurse besuchten ($p < .05$) und sich seltener für eine zweite Fremdsprache entschieden haben ($p < .01$), erscheint es für unsere Datenanalyse sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Schülerpersönlichkeit und Stützkursteilnahme sowie Wahldifferenzierung prallel darzustellen. Denn schließlich lassen es die bereits angeführten fremden und eigenen Befunde zum Zusammenhang zwischen Wahldifferenzierung und äußerer Differenzierung vermuten, daß die Schülerpersönlichkeit in ähnlichem Zusammenhang zur Wahldifferenzierung wie zur Stützkursteilnahme steht. Konkret ist zu vermuten und zu erwarten, daß Schüler, die keine zweite Fremdsprache gewählt haben, sich gegenüber den Schülern mit zweiter Fremdsprache in ihrer Persönlichkeit ähnlich voneinander unterscheiden wie Schüler, die einen Stützkurs besucht haben, gegenüber Schülern ohne Stützkursteilnahme. Deshalb soll bei den nun aufzustellenden Vermutungen nicht zwischen Wahldifferenzierung und Stützkursteilnahme unterschieden werden.

Für das Selbstbild des Schülers ist allgemein zu vermuten, daß Schüler mit Stützkursteilnahme und ohne zweite Fremdsprache sich im Leistungsbereich deutlich negativ einschätzen. Da diese als leistungsschwach zu charakterisierenden Schüler in dem für sie wichtigsten Leistungsbereich der Schule ständig gehäuft Mißerfolge erlebt haben, haben sie vermutlich ein Gefühl des persönlichen Leistungsversagens und des mangelnden Selbstvertrauens in Leistungssituationen entwickelt. Aufgrund dieser Lernerfahrungen im schulischen Bereich haben sie vermutlich die allgemeine Ein-

bereichen. Nichtkognitive Merkmale der Schülerpersönlichkeit scheinen demnach die soziale Selektion zu verschärfen.
Zum Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Wahl einer zweiten Fremdsprache ermittelte SCHLÖMERKEMPER (1971), daß Schüler, die in den Fächern Deutsch und Englisch oberen Leistungskursen angehörten, signifikant häufiger eine zweite Fremdsprache wählten als Schüler, die unteren Leistungskursen angehörten. Da von uns bereits dargestellte Ergebnisse (vgl. 3.1.1.2.) belegen, daß Schüler unterer Sozialschichten schlechtere Schulleistungsbewertungen aufweisen als Schüler oberer Sozialschichten, zudem häufiger Stützkurse besuchten ($p < .05$) und sich seltener für eine zweite Fremdsprache entschieden haben ($p < .01$), erscheint es für unsere Datenanalyse sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Schülerpersönlichkeit und Stützkursteilnahme sowie Wahldifferenzierung prallel darzustellen. Denn schließlich lassen es die bereits angeführten fremden und eigenen Befunde zum Zusammenhang zwischen Wahldifferenzierung und äußerer Differenzierung vermuten, daß die Schülerpersönlichkeit in ähnlichem Zusammenhang zur Wahldifferenzierung wie zur Stützkursteilnahme steht. Konkret ist zu vermuten und zu erwarten, daß Schüler, die keine zweite Fremdsprache gewählt haben, sich gegenüber den Schülern mit zweiter Fremdsprache in ihrer Persönlichkeit ähnlich voneinander unterscheiden wie Schüler, die einen Stützkurs besucht haben, gegenüber Schülern ohne Stützkursteilnahme. Deshalb soll bei den nun aufzustellenden Vermutungen nicht zwischen Wahldifferenzierung und Stützkursteilnahme unterschieden werden.

Für das Selbstbild des Schülers ist allgemein zu vermuten, daß Schüler mit Stützkursteilnahme und ohne zweite Fremdsprache sich im Leistungsbereich deutlich negativ einschätzen. Da diese als leistungsschwach zu charakterisierenden Schüler in dem für sie wichtigsten Leistungsbereich der Schule ständig gehäuft Mißerfolge erlebt haben, haben sie vermutlich ein Gefühl des persönlichen Leistungsversagens und des mangelnden Selbstvertrauens in Leistungssituationen entwickelt. Aufgrund dieser Lernerfahrungen im schulischen Bereich haben sie vermutlich die allgemeine Ein-

schätzung erworben, relativ unbegabt zu sein. Dieses Erleben der eigenen mangelnden Begabung (MEYER, 1973) hat sie vermutlich auch dazu veranlaßt, sich als wenig anstrengungsbereit und -fähig zu erleben. Wegen des zentralen Erlebnisses der eigenen mangelnden Begabung und der für sie zu hohen Leistungsziele des Schulunterrichts erscheint das Erleben der fehlenden Anstrengungsbereitschaft geradezu eine zwingende Folge, da sie schulische Leistungsziele auch unter Anstrengung nur selten vollständig erreichen können.
Aus diesem leistungsthematisch generell negativen Selbstbild ergeben sich Vermutungen über die Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg. Zu erwarten ist, daß diese Schüler Erfolg wenig mit guter eigener Begabung erklären, Mißerfolg hingegen stark mit mangelnder eigener Begabung. Entsprechend müßten sie aufgrund ihrer Begabungseinschätzung Erfolg stärker und Mißerfolg schwächer auf Zufall zurückführen.
Gesonderte Vermutungen über die Zusammenhänge zwischen Stützkursteilnahme und Selbsteinschätzungen sowie Kausalattribuierungen für die Fächer Mathematik und Englisch brauchen nicht aufgeführt zu werden, da hier ähnliche Zusammenhänge wie beim allgemeinen Selbstbild und bei der unspezifischen Kausalattribuierung zu erwarten sind, weil in Mathematik (N = 31) und Englisch (N = 28) ähnlich viele Schüler Stützkurse besuchten. Für die Wahldifferenzierung hingegen ist zu vermuten, daß Schüler ohne zweite Fremdsprache sich in Englisch negativer einschätzen als in Mathematik, da ihre negative Selbstbewertung im Fach Englisch sie vermutlich die Wahl einer zweiten Fremdsprache vermeiden ließ.

Da die Selbsteinschätzung des Schülers stark mit der erlebten Fremdeinschätzung des Lehrers korreliert, wie eine Untersuchung von SCHLIEP (1976) für die Grundschule deutlich belegt (Korrelationen über r = .60), ist zu erwarten, daß die vermutete Fremdeinschätzung durch den Lehrer sich zwischen den untersuchten Schülergruppen ähnlich wie die Selbsteinschätzung unterscheidet.

Was die Leistungsmotivstruktur der Schüler betrifft, ist besonders für die schulleistungsschwachen Schüler, die Stützkurse besucht haben, aufgrund ihrer mißerfolgsgetönten Lernerfahrungen ein stärkeres Mißerfolgsmotiv zu vermuten als bei Schülern ohne Stützkursteilnahme. Daß dem Mißerfolgsmotiv bei der schulischen Selektionspraxis eine wesentliche Bedeutung zukommt, verdeutlichen entsprechend eigene Befunde (SCHERER & SCHLIEP, 1974). Sollte sich die erwartete unterschiedliche Ausprägung des Mißerfolgsmotivs als signifikant erweisen, so sind wegen der Verknüpfung von Leistungsmotiv und Zielsetzungsverhalten auch unterschiedliche Anspruchsniveau-Kennwerte zu erwarten. Aufgrund des Meidenverhaltens von Leistungssituationen müßten dann besonders höhere Zieldifferenzen und vermehrte atypische Reaktionen bei Mißerfolgsmotivierten zu ermitteln sein (vgl. HECKHAUSEN, 1963, S. 87 f; WEINER et al., 1971, S. 15 f).

Über den Zusammenhang zwischen Intelligenzwerten und Stützkursteilnahme sowie Wahldifferenzierung ist aufgrund der deutlichen Korrelation zwischen Intelligenzwerten und Schulleistungen (vgl. GAEDIKE, 1974) damit zu rechnen, daß Schüler mit Sützkursteilnahme und ohne zweite Fremdsprache schlechtere Intelligenzkennwerte aufweisen. Für das Konzentrationsverhalten ist zu vermuten, daß den leistungsschwächeren Schülern mit niedrigen Intelligenzwerten häufiger Fehler im Konzentrationstest aufgrund ihrer schwächeren Leistungsbereitschaft unterlaufen (vgl. etwa KEMMLER, 1967, S. 65 f).

Für die Ergebnisse zu den anderen Persönlichkeitsfragebögen (TASC; CMAS; SDS-CM; HANES-KJ) sollen keine Vermutungen angestellt werden.

Über die Einschätzung der Bildungslaufbahn erwarten wir zwischen den Schülergruppen deutliche Ergebnisse. Die leistungsschwachen Schüler mit Stützkursteilnahme wie die Schüler ohne zweite Fremdsprache wünschen und erwarten vermutlich einen früheren Schulabschluß, und als Konsequenz daraus glauben sie wahrscheinlich, eher eine praktische Berufsausbildung als ein Hochschulstudium zu absolvieren.

3.3. Darstellung der Befunde

3.3.1. Stützkursteilnahme und Schülerpersönlichkeit

Im 7. Schuljahr wurden - wie bereits angemerkt - für Schüler mit fachbezogenen Leistungsschwächen Stützkurse in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik durchgeführt, um diese Schüler möglichst an den durchschnittlichen Leistungsstand ihrer Klasse und ihres Jahrgangs heranzuführen. Diese Stützkursteilnahme kann als Indikator für Schulleistungsschwäche oder "äußere Differenzierung" gelten.
Wie Tab. 14 verdeutlicht, nahmen insgesamt 44 Schüler zumindest an einer Stützkursmaßnahme teil, davon 25 Jungen und Mädchen. Das leichte Übergewicht der Jungen bei diesen Kursen liegt an deren Übergewicht in der Teilnahme an Englischkursen, wie Tab. 15 zeigt. Andererseits besuchten Mädchen häufiger die Stützkurse in Mathematik.

Tab. 14: Häufigkeit der besuchten Stützkurse von Jungen und Mädchen im siebten Schuljahr, nach Schulklassen aufgeschlüsselt

	Häufigkeit der Stützkursteilnahme						
	Jungen			Mädchen			
Klassen	1	2	3	1	2	3	
1	2	1	-	2	-	-	
2	-	1	-	-	-	2	
3	1	1	2	2	1	1	
4	-	-	-	3	-	1	
5	1	2	1	1	-	-	
6	1	2	1	-	-	1	
7	1	2	-	2	-	1	
8	5	1	-	1	1	-	
Σ	11	10	4	11	2	6	
Σ Σ	25			19			44

Tab. 15: Anzahl der Stützkursteilnahme in den Fächern Deutsch (D), Englisch (E) und Mathematik (M) für Jungen und Mädchen, nach Klassen aufgeschlüsselt

	Jungen			Mädchen		
Klassen	D	E	M	D	E	M
1	1	3	-	-	-	2
2	1	1	-	2	2	2
3	2	3	4	1	3	3
4	-	-	-	1	1	4
5	1	4	3	-	1	-
6	3	3	2	1	1	1
7	2	2	1	1	1	3
8	1	3	3	1	-	2
Σ	11	19	13	8	9	18

Da Jungen wie Mädchen etwa gleich häufig an Stützkursmaßnahmen teilgenommen haben, soll zu Überprüfung genereller Unterschiede im Selbstbild und in den Persönlichkeitsmerkmalen die Gruppe der Jungen und Mädchen mit Stützkursteilnahme zusammen betrachtet werden. Zur statistischen Verrechnung sollen jeweils die Gruppe der Schüler mit Stützkursteilnahme der Gruppe der Schüler ohne Stützkursteilnahme einander gegenübergestellt werden.
Zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen wird jeweils der Mann-Whitney U Test bei einseitiger Fragestellung angewandt (SIEGEL, 1956, S. 116 f). In den Tabellen werden jeweils ohne Nennung in den Tabellenüberschriften die signifikanten U-Prüfgrößen den errechneten Mittelwertsdifferenzen bebengeordnet. Die Angabe der Zufallswahrscheinlichkeiten beschränkt sich jeweils auf vier p-Werte ($p < .001$; $p < .01$; $p < .05$; $p < .10$), wobei eine Zufallswahrscheinlichkeit von $p < .10$ nur als Tendenz gelten soll.

3.3.1.1. Schulleistungsbewertungen

Die Schulleistungsbewertungen der Schüler mit Stützkursteilnahme sind in Tab. 16 dargestellt. Im Vergleich zu den Schülern ohne Stützkursteilnahme fällt deren schlechtes Abschneiden für alle unterrichteten Fächer auf. Bis auf das Fach Sport ($p < .10$) fallen alle Ergebnisse stark signifikant aus ($p < .001$).

Tab. 16: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der schulischen Leistungsbewertungen aller Fächer für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Schulleistungs-bewertungen	mit Stütz-kursteilnahme		ohne Stütz-kursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Deutsch	2,705	0,59	3,258	0,57	-0,553	1144,5	<.001
Englisch	2,477	0,66	3,387	0,63	-0,910	761,5	<.001
Mathematik	1,841	0,78	3,290	0,90	-1,449	553	<.001
Physik/Chemie	2,227	0,86	3,290	0,80	-1,063	807,5	<.001
Biologie	2,705	0,70	3,516	0,65	-0,811	874,5	<.001
PTÜ	2,432	0,73	3,247	0,64	-0,815	899,5	<.001
Sport	2,273	1,06	2,548	1,06	-0,275	1750,5	<.10
Kunst	3,068	0,59	3,398	0,55	-0,330	1478	<.001
Deutsch-Rechtschreiben	2,545	0,76	3,280	0,63	-0,735	1019,5	<.001
Englisch-Rechtschreiben	1,795	0,76	2,882	0,85	-1,087	779,5	<.001

3.3.1.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

In Tab. 17 sind die Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für Schüler mit und ohne Stützkursteilnahme aufgeführt. Das Selbstbild der Schüler mit Stützkursteilnahme ist wesentlich bestimmt durch die Einschätzung eigener mangelnder Begabung und durch die Einschätzung, gestellte Aufgaben und Probleme meistens nicht leicht lösen zu können (jeweils $p < .001$). Ferner halten sie sich für einen Menschen, der vergleichsweise in sei-

nem Leben seltener Erfolg haben wird ($p < .01$) und mit seinen Leistungen eher unzufrieden sein kann ($p < .001$). Signifikant fällt außerdem das Ergebnis aus, daß Schüler mit Stützkursteilnahme vergleichsweise seltener der Auffassung sind, aus eigener Kraft und Anstrengung in der Gesellschaft vorankommen zu können und deshalb eigene Anstrengung für weniger nutzbringend halten ($p < .01$).

Tab. 17: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

allgemeines Leistungs-Selbstbild	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	3,659	1,20	4,538	1,26	-0,879	1194,5	<.001
allg.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	4,773	1,40	5,065	1,41	-0,292	1772,5	<.10
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	3,864	0,88	4,473	1,03	-0,609	1299	<.001
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	4,045	1,57	4,355	1,42	-0,310	1769,5	<.10
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	3,545	1,34	4,118	0,97	-0,573	1540	<.01
allg.Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit	4,750	1,54	4,903	1,60	-0,153		
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	3,977	1,55	4,828	1,56	-0,851	1359	<.001
Zufriedenheit bei Erfolg	4,705	1,91	5,269	1,96	-0,564	1658	<.10
Erfolgserwartung	5,023	1,72	5,355	1,56	-0,332		
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	4,341	2,02	5,032	1,99	-0,691	1614	<.05
Mißerfolgserwartung	2,750	2,05	2,043	1,37	0,707	1729,5	<.10
Anstrengungsorientiertheit	4,477	1,75	5,161	1,42	-0,684	1532,5	<.01
Zukunftsorientiertheit	4,341	1,89	4,452	1,62	-0,111		
Familienorientiertheit	2,864	1,88	2,935	1,83	-0,071		

Die allgemeine Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate weist nur für die Ursachenerklärung nach Erfolg statistisch bedeutsame Ergebnisse auf, wie Tab. 18 zeigt. Wesentliches Ergebnis ist die vergleichsweise geringere Attribuierung der Schüler

mit Stützkursteilnahme auf gute eigene Begabung nach Erfolg ($p < .001$). Das geht mit einer selteneren Attribuierung auf Aufgabenleichtigkeit nach Erfolg einher ($p < .05$). Statt dessen führen sie Erfolg relativ stärker auf den Faktor Glück zurück ($p < .10$).

Tab. 18: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für Schüler mit ($n_1=44$) und ohne Stützkursteilnahme ($n_2=93$)

allgemeine Attribuierung	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
B_E	3,727	1,17	4,720	1,09	-0,993	1171,5	<.001
A_E	4,841	1,55	5,065	1,53	-0,224		
S_E	4,045	1,54	4,516	1,32	-0,471	1624	<.05
Z_E	4,227	1,92	3,720	1,81	0,507	1713	<.10
B_M	2,318	1,46	2,065	1,26	0,253		
A_M	3,909	2,26	3,871	1,93	0,038		
S_M	3,364	1,60	3,376	1,55	-0,012		
Z_M	3,523	2,07	3,290	2,06	0,233		

Die Selbsteinschätzung im Fach Mathematik ist bei Teilnehmern von Stützkursen im wesentlichen gekennzeichnet durch eine allgemeine Unzufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Glauben an eine vergleichsweise geringe mathematische Begabung ($p < .001$), wie Tab. 19 zeigt. Das Fach Mathematik wird ferner von ihnen als schwerer wahrgenommen ($p < .01$), und auch glauben sie, Mathematik läge ihnen weniger.

Die Ursachenerklärungen bei Teilnehmern von Stützkursen sind bei Mathematikaufgaben durch das Bild der erlebten geringen mathematischen Begabung gekennzeichnet. Sie attribuieren vergleichsweise Erfolg seltener auf gute Begabung und führen entsprechend Mißerfolg verstärkt auf mangelnde Begabung zurück (jeweils $p < .001$). Erfolg erklären sie bei einer Mathematikaufgabe kaum durch Auf-

gabenleichtigkeit ($p < .01$) dafür aber relativ stark durch Glück.

Tab. 19: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Mathematik	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	4,205	1,80	5,452	1,54	-1,247	1205,5	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,909	1,36	4,925	1,44	-0,016		
mathem. Begabung	4,068	1,00	4,968	1,25	-0,900	1118,5	<.001
Schwierigkeit v. Mathem.	4,159	1,60	3,473	1,54	0,686	1549,5	<.01
Anstrengungsfahigkeit	5,000	1,24	5,065	1,21	-0,065		
persönliche Eignung	4,636	1,53	5,204	1,56	-0,568	1612	<.05
aktive Teilnahme am Unterr.	4,386	1,86	4,333	1,61	0,053		
Mitarbeit im Unterricht	4,955	1,58	4,957	1,31	-0,002		
B_E Mathematik	3,864	1,34	4,763	1,42	-0,899	1275	<.001
A_E Mathematik	5,068	1,32	4,871	1,67	0,197		
S_E Mathematik	4,136	1,62	4,785	1,42	-0,649	1534	<.01
Z_E Mathematik	4,045	1,94	3,312	1,80	0,733	1603	<.05
B_M Mathematik	3,159	1,51	2,333	1,34	0,826	1393	<.001
A_M Mathematik	3,750	1,86	3,430	1,90	0,320		
S_M Mathematik	3,432	1,55	3,237	1,58	0,195		
Z_M Mathematik	3,523	2,03	3,290	2,05	0,233		

Ähnlich wie sie selbst, glauben die Schüler mit Stützkursteilnahme, sei der Mathematik-Lehrer mit ihren Leistungen vergleichsweise eher unzufrieden ($p < .01$), wie Tab. 20 zeigt. Er glaube außerdem kaum, sie seien mathematisch begabt ($p < .01$). Ferner erleben sie, stärkere Sanktionen vom Mathematik-Lehrer zu erhalten, und zwar sowohl Lob ($p < .10$) wie Tadel ($p < .05$).

Tab. 20: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	4,205	1,17	4,763	1,23	-0,558	1466,5	<.01
Anstrengung im Unterricht	4,523	1,05	4,656	1,34	-0,133	1776	<.10
mathem. Begabung	4,273	1,35	4,935	1,14	-0,662	1428,5	<.01
Mitarbeit im Unterricht	4,432	1,40	4,645	1,40	-0,213		
Lob	3,545	1,49	3,183	1,73	0,362	1743,5	<.10
Tadel	2,909	1,71	2,323	1,49	0,586	1616	<.05

Die Selbsteinschätzung im Fach Englisch fällt für Schüler mit Stützkursteilnahme negativer aus als für das Fach Mathematik (siehe Tab. 21). Besonders ist sie vergleichsweise dadurch charakterisiert, daß sie unzufriedener mit ihren Leistungen sind, sich nicht für sprachlich begabt halten und Englisch schwer finden (jeweils $p < .001$). Ihr Attribuierungsverhalten ist entsprechend stark durch die eigene mangelnde Begabung geprägt. Erfolg attribuieren sie relativ viel schwächer auf gute sprachliche Begabung ($p < .001$) und Mißerfolg stärker auf mangelnde eigene Begabung ($p < .05$). Charakteristisch ist ferner ihre Zufallsattribuierung, die eine stärkere Attribuierung auf Glück nach Erfolg und Pech nach Mißerfolg aufweist (jeweils $p < .05$).

Tab. 21: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Englisch	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_2	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	5,955	1,79	5,043	1,63	-1,088	1336	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,432	1,56	4,946	1,47	-0,514	1635	<.05
sprachliche Begabung	3,977	1,47	4,935	1,32	-0,958	1255	<.001
Schwierigkeit von Englisch	4,091	1,96	3,075	1,53	1,016	1405,5	<.001
Anstrengungsfähigkeit	4,864	1,53	4,935	1,44	-0,071		
persönliche Eignung	4,409	1,90	5,387	1,47	-0,978	1440,5	<.01
aktive Teilnahme am Unterr.	4,432	1,63	4892	1,51	-0,460	1705,5	<.10
Mitarbeit im Unterricht	4,500	1,36	4,968	1,14	-0,468	1606,5	<.05
B_E Englisch	3,705	1,49	4,720	1,48	-1,015	1229	<.001
A_E Englisch	4,932	1,63	5,129	1,57	-0,197		
S_E Englisch	3,932	1,40	4,355	1,49	-0,423	1678,5	<.05
Z_E Englisch	3,795	1,97	3,108	1,86	0,687	1621	<.05
B_M Englisch	3,114	1,63	2,462	1,43	0,652	1577	<.05
A_M Englisch	3,659	1,93	3,882	1,85	-0,223		
S_M Englisch	3,341	1,60	3,237	1,59	0,104		
Z_M Englisch	3,568	2,14	2,892	1,86	0,676	1676	<.05

Wie Tab. 22 veranschaulicht, glauben die Schüler mit Stützkursteilnahme, ihr Englisch-Lehrer sehe sie ähnlich negativ wie sie selbst. Besonders sind sie davon überzeugt, ihr Englisch-Lehrer sei weniger zufrieden mit ihren Leistungen und halte sie für weniger sprachlich begabt (jeweils $p < .001$). Auch nehmen sie an, ihr Englisch-Lehrer glaube weniger, daß sie sich im Unterricht anstrengen ($p < .05$).

Tab. 22: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	5,932	1,45	4,763	1,31	-0,841	1388,5	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,068	1,54	4,720	1,34	-0,652	1446	<.01
sprachliche Begabung	5,841	1,38	4,946	1,17	-1,105	1104	<.001
Mitarbeit im Unterricht	4,205	1,44	4,688	1,35	-0,483	1645,5	<.05
Lob	3,250	1,60	3,839	1,64	-0,589	1656,5	<.05
Tadel	2,773	1,67	2,172	1,25	0,601	1652	<.05

3.3.1.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten

Wie Tab. 23 zeigt, ist die Leistungsmotivation der Schüler mit Stützkursteilnahme durch ein vergleichsweise stärkeres Mißerfolgsmotiv geprägt ($p < .10$). Dieses stärkere Mißerfolgsmotiv schlägt sich nieder in einem niedrigeren Netto-Hoffnung-Wert ($p < .05$).

Tab. 23: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungsmotivation und der Anspruchsniveausetzung für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=95)

Leistungsmotivation und Anspruchsniveau	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
HE	75,341	18,99	75,828	22,93	-0,487		
FM	60,386	19,89	56,022	18,96	4,364	1731	<.10
GM	135,727	33,84	130,849	38,99	4,878		
NH	14,955	19,16	18,806	15,85	-3,851	1621	<.05
Zdiff	15,295	7,46	11,903	7,14	1,392		
ZED	- 0,636	12,70	- 2,366	10,13	1,730		
Σ starre Reaktion	1,227	1,93	1,419	1,84	-0,192		
starre Reaktion M.	0,386	0,89	0,677	1,33	-0,291		
starre Reaktion E.	0,841	1,72	0,742	1,41	0,099		
Σ atyp. Reaktion	0,795	1,02	0,602	1,04	0,193	1768,5	<.10
atyp. Reaktion M.	0,227	0,60	0,194	0,68	0,033		
atyp. Reaktion E.	0,568	0,93	0,409	0,81	0,159		

Das stärkere Mißerfolgsmotiv geht einher mit einer stärkeren schulbezogenen Ängstlichkeit (TASC; $p < .05$), wie Tab. 24 verdeutlicht. Im HANES KJ ergibt sich als bedeutsamstes Ergebnis ein relativ stärkerer Lügen-Kennwert für Schüler mit zurückliegender Stützkursteilnahme ($p < .05$).

Tab. 24: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Persönlichkeitsfragebögen (TASC, CMAS, SDS-CM, HANES-KJ) für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Persönlichkeits-fragebögen	mit Stütz-kursteilnahme		ohne Stütz-kursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
TASC	9,114	6,15	7,129	5,07	1,985	1669	<.05
CMAS	11,591	9,15	11,387	7,99	0,204		
SDS-CM	12,386	3,76	11,828	3,18	0,558		
HANES-N_1	5,795	4,00	5,624	4,26	0,171		
HANES-N_2	6,750	4,40	6,462	4,57	0,288		
HANES-N_3	12,545	8,11	12,086	8,57	0,459		
HANES-E_1	6,182	1,47	6,602	1,36	-0,420	1688	<.05
HANES-E_2	6,205	1,76	5,731	1,62	0,474	1616	<.05
HANES-E_3	12,386	2,57	12,333	2,40	0,053		
HANES-L	4,159	2,36	3,301	2,09	0,858	1600,5	<.05

Was die Ergebnisse des früher angewandten Intelligenztests LPS zeigen, fallen die Intelligenzleistungen der Schüler mit Stützkursteilnahme niedriger aus, wie Tab. 25 verdeutlicht. Statistisch besonders bedeutsam sind die Ergebnisse für die Untertests "Allgemeinbildung" und "Denkfähigkeit" (jeweils $p < .001$). Dieselbe Tabelle verdeutlicht die höhere Fehlerhäufigkeit im Konzentrationstest d2 ($p < .001$).

Tab. 25: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Intelligenztests (LPS) und des Konzentrationstests (d2) für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Intelligenz (LPS) und Konzentration (d2)	mit Stütz-kursteilnahme		ohne Stütz-kursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Allgemeinbildung	18,182	6,49	22,699	6,19	-4,517	1335,5	<.001
Denkfähigkeit	41,045	5,94	47,473	6,06	-6,428	873,5	<.001
Worteinfall	35,886	8,31	39,645	11,79	-3,759	1458	<.01
techn. Begabung	69,227	17,37	76,043	20,61	-6,816	1671	<.05
GZ	329,545	83,99	355,828	70,16	-6,283		
F	38,045	32,05	16,486	14,65	21,559	1134	<.001

3.3.1.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht

Die auf Bildungsabschlüsse bezogene Einschätzung der Schüler mit Stützkursteilnahme und ihrer Lehrer ist deutlich, wie Tab. 26 zeigt. Sowohl sie wie ihre Lehrer sind der Meinung, daß sie voraussichtlich einen vergleichsweise geringeren Schulabschluß machen werden (jeweils $p < .001$). Auf seiten der Schüler deckt sich diese Erwartung mit dem Wunsch ($p < .001$). Auch glauben sie weniger an ein zukünftiges Hochschulstudium ($p < .001$), was auch ihrem Wunsch entspricht ($p < .01$). Sie wünschen aber mehr, zukünftig eine Lehre zu besuchen ($p < .05$).

Tab. 26: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) des vom Lehrer eingeschätzten Schulabschlusses und der Kennwerte des Aspirationsniveaus der Schüler für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Lehrereinschätzung/ Schulabschluß	1,545	0,55	2,419	0,63	-0,874	737,5	<.001
Schülereinschätzung:							
vorauss. Schulabschluß	1,864	0,55	2,473	0,54	-0,609	1025	<.001
gewünschter Schulabschluß	2,182	0,58	2,677	0,49	-0,495	1154	<.001
vorauss. Hochschulstudium	1,909	0,29	1,441	0,50	0,468	1088	<.001
gewünschtes Hochschulstudium	1,659	0,48	1,387	0,49	0,272	1489,5	<.01
vorauss. Lehre	1,205	0,41	1,323	0,47	-0,118	1804,5	<.10
gewünschte Lehre	1,182	0,39	1,366	0,68	-0,184	1670	<.05

Wie Tab. 27 zeigt, stammen die Schüler mit zurückliegender Stützkursteilnahme vergleichsweise stärker aus den unteren Sozialschichten ($p < .001$).

Tab. 27: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der SOS für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
SOS	3,955	0,53	3,645	0,67	0,310	609	<.001

3.3.1.5. Soziographische Ergebnisse

Wie Tab. 28 verdeutlicht, haben Schüler mit Stützkursteilnahme häufiger Schüler zum besten Freund im Jahrgang, die schlechte Schulleistungen aufweisen ($p < .05$) und ebenfalls Stützkurse besucht haben ($p < .001$).

Tab. 28: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte für Stützkursteilnahme und Schulleistungsbewertung des besten Freundes für Schüler mit (n_1=44) und ohne Stützkursteilnahme (n_2=93)

Leistung des besten Freundes	mit Stützkursteilnahme		ohne Stützkursteilnahme				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Stützkursteilnahme	0,409	0,50	0,151	0,36	0,258	1517	<.001
Schulleistung	0,568	0,50	0,738	0,45	-0,170	1712,5	<.05

3.3.2. Wahldifferenzierung und Schülerpersönlichkeit

Wie im Methodikteil berichtet, mußten sich die Schüler zum 7. Jahrgang zwischen angebotenen Wahlbereichen entscheiden. Eine zweite Fremdsprache wählten 85 Schüler (davon 38 Jungen und 47 Mädchen), keine zweite Fremdsprache 52 Schüler (davon 31 Jungen und 21 Mädchen), so daß Mädchen sich häufiger für den Erwerb einer zweiten Fremdsprache entschieden.
Die Überprüfung unterschiedlicher Ausprägungen der abhängigen Variablen wird über Mittelwertsvergleiche nach dem Mann-Whitney U Test vorgenommen (SIEGEL, 1956; S. 116 f). Ohne Nennung in den Tabellenüberschriften werden die empirischen U-Werte bei den zugehörigen Mittelwertsunterschieden angegeben, wenn bei einseitiger Fragestellung Signifikanzniveaus ($p < .001$; $p < .01$; $p < .05$; $p < .10$) erreicht werden. Eine Zufallswahrscheinlichkeit von $p < .10$ soll nur eine Tendenz beschreiben.

3.3.2.1. Schulleistungsbewertungen

Die Tab. 29 zeigt, daß Schüler mit zweiter Fremdsprachenwahl durchgängig bessere Zensuren haben. Ausgenommen Sport erweisen sich die Mittelwertsunterschiede als stark bedeutsam ($p < .001$).

Tab. 29: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der schulischen Leistungsbewertungen aller Fächer für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Schulleistungs-bewertungen	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Deutsch	2,788	0,64	3,259	0,56	-0,471	1585	<.001
Englisch	2,615	0,69	3,388	0,66	-0,773	1015,5	<.001
Mathematik	2,212	1,04	3,200	0,96	-0,988	1115	<.001
Physik/Chemie	2,615	0,97	3,153	0,89	-0,538	1527,5	<.001
Biologie	2,963	0,79	3,435	0,70	-0,473	1478,5	<.001
PTÜ	2,648	0,75	3,259	0,64	-0,721	1112,5	<.001
Sport	2,423	1,00	2,482	1,11	-0,059		
Kunst	3,115	0,58	3,400	0,56	-0,285	1674	<.01
Deutsch-Rechtschreiben	2,596	0,72	3,318	0,64	-0,722	1100	<.001
Englisch-Rechtschreiben	1,846	0,75	2,953	0,83	-1,107	780	<.001
Bewertungssumme (Fächer: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ)	10,154	2,27	13,106	2,13	-2,952	780	<.001

Ebenso klar dokumentieren die Ergebnisse in Tab. 30, daß Schüler mit zweiter Fremdsprache keine Stützkurse im siebten Jahrgang besucht haben. Wie in den Fächern Englisch und Deutsch läßt sich auch für das Fach Mathematik eine seltenere Stützkursteilnahme nachweisen (jeweils $p < .001$). Auffällig ist, daß durchschnittlich etwa jeder zweite Schüler ohne zweite Fremdsprache einen Stützkurs in Englisch besucht hat.

Tab. 30: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungsdifferenzierung für Schüler ohne ($n_1=52$) und mit zweiter Fremdsprache ($n_2=85$)

Leistungs-differenzierung	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Stützkurs Deutsch	0,346	0,48	0,0	0,0	0,346	1445	<.001
Stützkurs Englisch	0,538	0,50	0,0	0,0	0,538	1020	<.001
Stützkurs Mathematik	0,404	0,50	0,106	0,31	0,298	1551	<.001

3.3.2.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

Schüler mit zweiter Fremdsprache halten sich, wie Tab. 31 zeigt, für stark allgemein begabter ($p < .001$), für anstrengungsfähiger ($p < .05$) und glauben, gestellte Aufgaben und Probleme leichter lösen zu können. Ferner zeichnet sie eine stärkere allgemeine Leistungszufriedenheit ($p < .01$) und eine geringere Mißerfolgserwartung ($p < .05$) aus. Hinzu kommt ihre stärkere Annahme, durch eigene Kraft und Anstrengung in der Gesellschaft vorankommen zu können ($p < .05$).

Tab. 31: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

allgemeines Leistungsselbstbild	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	3,750	1,33	4,565	1,20	-0,815	1406	<.001
allg.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	4,712	1,45	5,129	1,37	-0,417	1809,5	<.05
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	4,000	1,07	4,447	0,96	-0,447	1665,5	<.01
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	4,231	1,48	4,271	1,48	-0,040		
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	3,827	1,28	4,000	1,02	-0,173		
allg.Einschätzung der Selbstzufriedenheit	4,769	1,63	4,906	1,56	-0,137		
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	4,135	1,69	4,812	1,50	-0,677	1649	<.01
Zufriedenheit bei Erfolg	4,865	2,04	5,224	1,90	-0,359		
Erfolgserwartung	5,135	1,85	5,318	1,46	-0,183		
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	4,596	2,01	4,941	2,02	-0,345		
Mißerfolgserwartung	2,654	1,92	2,035	1,42	0,619	1861	<.05
Anstrengungsorientiertheit	4,577	1,80	5,165	1,55	-0,588	1834	<.05
Zukunftsorientiertheit	4,538	1,80	4,341	1,65	0,197		
Familienorientiertheit	2,942	1,98	2,894	1,75	0,048		

Die Ursachenerklärung von Leistungserfolgen ist von Schülern mit zweiter Fremdsprache durch eine stärkere Berücksichtigung des Faktors Begabung bestimmt ($p < .05$) Tab. 32 zeigt ferner, daß sie demgegenüber Mißerfolg seltener mit Begabungsmangel ($p < .05$), aber mehr mit nicht ausreichender Anstrengung ($p < .05$) und zu großer Aufgabenschwierigkeit ($p < .10$) erklären.

Tab. 32: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

allgemeine Attribuierung	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
B_E	4,115	1,26	4,576	1,14	-0,461	1829,5	<.05
A_E	4,885	1,48	5,059	1,58	-0,174		
S_E	4,385	1,44	4,353	1,59	0,032		
Z_E	4,058	1,91	3,776	1,82	0,282		
B_M	2,462	1,51	1,953	1,16	0,509	1801	<.05
A_M	3,538	2,20	4,094	1,91	-0,556	1829	<.05
S_M	3,096	1,61	3,541	1,61	-0,445	1858	<.10
Z_M	3,635	2,18	3,200	1,98	0,435		

Im Fach Mathematik sind die Schüler mit zweiter Fremdsprache eher leistungszufriedener ($p < .05$), und sie halten sich auch vergleichsweise für mathematisch begabt ($p < .01$), wie Tab. 33 zeigt. Ferner unterscheiden sie sich in ihrer Begabungsattribuierung bei Mathematikaufgaben. Sie führen Erfolge stärker auf gute Begabung ($p < .01$) und Mißerfolge seltener auf mangelnde Begabung ($p < .10$) zurück.

Tab. 33: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Ursachenattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Mathematik	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	4,750	1,69	5,235	1,73	-0,485	1793	<.05
Anstrengung im Unterricht	4,904	1,56	4,929	1,52	-0,025		
mathem. Begabung	4,404	1,21	4,847	1,24	-0,443	1689	<.01
Schwierigkeit von Mathem.	3,885	1,75	3,576	1,48	0,309		
Anstrengungsfähigkeit	5,077	1,34	5,024	1,14	0,053		
pers. Eignung	4,827	1,59	5,141	1,55	-0,314		
aktive Teilnahme am Unterr.	4,527	1,98	4,365	1,73	-0,038		
Mitarbeit im Unterricht	4,885	1,68	5,000	1,21	-0,115		
B_E Mathematik	4,096	1,51	4,706	1,37	-0,610	1669,5	<.01
A_E Mathematik	5,096	1,56	4,835	1,57	0,261		
S_E Mathematik	4,519	1,61	4,613	1,46	-0,093		
Z_E Mathematik	3,769	1,92	3,412	1,84	0,357		
B_M Mathematik	2,885	1,65	2,424	1,28	0,461	1884,5	<.10
A_M Mathematik	3,327	1,88	3,659	1,89	-0,332		
S_M Mathematik	3,154	1,64	3,388	1,68	-0,234		
Z_M Mathematik	3,442	2,04	3,318	2,04	0,124		

Von ihrem Mathematik-Lehrer glauben Schüler mit zweiter Fremdsprache, seltener gelobt ($p < .10$) und getadelt ($p < .05$) zu werden (siehe Tab. 34).

Tab. 34: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Mathematiklehrer	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	4,442	1,26	4,671	1,22	-0,229		
Anstrengung im Unterricht	4,615	1,22	4,612	1,27	0,003		
mathematische Begabung	4,538	1,38	4,835	1,15	-0,297	1876	<.10
Mitarbeit im Unterricht	4,481	1,42	4,635	1,39	-0,154		
Lob	3,558	1,58	3,141	1,69	0,417	1875	<.10
Tadel	2,904	1,77	2,271	1,41	0,633	1764	<.05

Die Tab. 35 dokumentiert die durchweg positive Selbsteinschätzung in Englisch für Schüler mit zweiter Fremdsprache. Besonders das Erlebnis ihrer größeren Leistungszufriedenheit, sprachlichen Begabung und Mitarbeit am Unterricht sowie ihrer stärkeren Einschätzung, Englisch sei leicht, erweist sich als bedeutsam (jeweils $p < .001$).
Nach Erfolg bei einer Mathematikaufgabe attribuieren Schüler mit zweiter Fremdsprache stärker auf Begabung ($p < .001$), Anstrengung ($p < .05$) und Aufgabenleichtigkeit ($p < .05$), nach Mißerfolg seltener auf mangelnde Begabung ($p < .01$) und Pech ($p < .05$).

Tab. 35: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Englisch	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	3,904	1,75	5,176	1,58	-1,272	1511,5	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,481	1,69	4,965	1,38	-0,484	1881	<.10
sprachliche Begabung	4,019	1,43	5,000	1,31	-0,981	1299	<.001
Schwierigkeit von Engl.	4,019	1,86	3,024	1,55	0,995	1509	<.001
Anstrengungsfähigkeit	4,577	1,58	5,118	1,36	-0,541	1768,5	<.05
persönliche Eignung	4,462	1,91	5,447	1,39	-0,985	1565,5	<.01
aktive Teilnahme am Unterr.	4,250	1,66	5,047	1,43	-0,797	1580,5	<.01
Mitarbeit im Unterricht	4,385	1,33	5,082	1,08	-0,697	1512	<.001
B_E Englisch	3,654	1,44	4,847	1,45	-1,193	1208,5	<.001
A_E Englisch	4,731	1,61	5,271	1,55	-0,540	1775,5	<.05
S_E Englisch	3,962	1,36	4,376	1,52	-0,414	1840,5	<.05
Z_E Englisch	3,615	2,03	3,153	1,53	0,462		
B_M Englisch	3,115	1,65	2,400	1,38	0,715	1661,5	<.01
A_M Englisch	3,577	1,96	3,953	1,81	-0,376		
S_M Englisch	3,269	1,72	3,271	1,51	-0,002		
Z_M Englisch	3,481	2,09	2,882	1,87	0,599	1841	<.05

Die Ergebnisse der Tab. 36 verdeutlichen, daß Schüler mit zweiter Fremdsprache sich durchgängig positiv vom Englisch-Lehrer eingeschätzt erleben.

Tab. 36: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch - Lehrer	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Leistungszufriedenheit	3,962	1,45	4,824	1,28	-0,862	1418	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,038	1,44	4,800	1,24	-0,762	1520,5	<.001
sprachliche Begabung	4,096	1,49	4,894	1,15	-0,798	1444,5	<.001
Mitarbeit im Unterricht	4,000	1,48	4,859	1,24	-0,859	1457	<.001
Lob	3,154	1,54	3,953	1,63	-0,799	1626,5	<.01
Tadel	2,558	1,59	2,247	1,28	0,311		

3.3.2.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten

Unterschiede in der Leistungsmotivstruktur beider Schülergruppen liegen kaum vor (Tab. 37). Im Anspruchsniveauversuch erhalten Schüler mit zweiter Fremdsprache niedrigere Zielerrichtungsdiskrepanzen ($p < .05$) und reagieren seltener nach Mißerfolg mit der Erhöhung ihrer Zielwahl ($p < .05$).

Tab. 37: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungsmotivation und der Anspruchsniveausetzung für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Leistungsmotivation und Anspruchsniveau	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
HE	77,019	21,64	73,753	21,73	3,266		
FM	58,115	20,73	57,000	18,49	1,115		
GM	135,135	37,66	130,753	37,29	4,382		
NH	18,904	19,41	16,753	15,41	2,151		
Zdiff	12,538	7,01	12,235	7,43	0,303		
ZED	0,346	12,19	- 3,129	10,06	3,475	1802,5	$<.05$
Σ starre Reaktion	1,481	2,02	1,282	1,77	0,199		
starre Reaktion M.	0,692	1,41	0,518	1,08	0,174		
starre Reaktion E.	0,788	1,56	0,765	1,49	0,023		
Σ atyp. Reaktion	0,808	1,14	0,576	0,97	0,232		
atyp. Reaktion M.	0,250	0,59	0,176	0,69	0,074	1984	$<.05$
atyp. Reaktion E.	0,558	1,00	0,400	0,74	0,158		

Im HANES KJ erreichen Schüler mit zweiter Fremdsprache geringere Lügen-Werte ($p < .01$), wie Tab. 38 verdeutlicht.

Tab. 38: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Persönlichkeitsfragebogen (TASC, CMAS, SDS-CM, HANES-KJ) für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Persönlichkeits-fragebogen	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
TASC	8,712	6,23	7,188	4,95	1,524		
CMAS	11,038	9,70	11,706	7,45	-0,668	1919	<.10
SDS-CM	12,038	3,64	11,988	3,22	0,050		
HANES-N_1	5,365	4,37	5,871	4,04	-0,506		
HANES-N_2	6,442	4,81	6,624	4,33	-0,182		
HANES-N_3	11,808	8,92	12,494	8,10	-0,686		
HANES-E_1	6,077	1,47	6,706	1,32	-0,629	1628,5	<.01
HANES-E_2	6,058	1,76	5,776	1,61	0,282	1899,5	<.10
HANES-E_3	12,135	2,65	12,482	2,32	-0,347		
HANES-L	4,231	2,42	3,176	1,98	1,055	1642	<.01

Die Ergebnisse des Intelligenztests LPS in Tab. 39 verdeutlichen, daß Schüler die keine zweite Fremdsprache gewählt haben, deutlich schlechtere Testleistungen in "Allgemeinbildung", "Denkfähigkeit" und "Worteinfall" aufweisen (jeweils p <.001). Ferner liegt die Fehlerhäufigkeit im Konzentrationstest d2 bedeutend höher (p <.001).

Tab. 39: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Intelligenztests (LPS) und den Konzentrationstests (d2) für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Intelligenz (LPS) und Konzentration (d2)	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Allgemeinbildung	17,885	6,00	23,306	6,1[illegible]	-5,421	[illegible]	<.001
Denkfähigkeit	42,135	6,45	47,41[illegible]	6,1[illegible]	-[illegible],277	[illegible]	<.001
Worteinfall	[illegible]	8,90	40,118	11,07	-6,11[illegible]	[illegible]	[illegible]
techn. Begabung	[illegible]	15,[illegible]	74,7[illegible]	[illegible]	[illegible]		
GZ	[illegible],481	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		
F	[illegible]	[illegible]	10,56[illegible]	10,0[illegible]	15,[illegible]	[illegible]	[illegible]

3.3.2.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht

Ebenso wie die Schüler mit zweiter Fremdsprache glauben ihre Lehrer, daß sie vergleichsweise einen höheren Schulabschluß erreichen (jeweils $p < .001$), wie Tab. 40 zeigt. Das entspricht auch dem Wunsch der Schüler mit zweiter Fremdsprache ($p < .001$). Außerdem glauben sie an ein zukünftiges Hochschulstudium, was sie auch wünschen (jeweils $p < .001$). Eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß erscheint ihnen ferner weniger wünschenswert und wahrscheinlich (jeweils $p < .01$).

Tab. 40: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) des vom Lehrer eingeschätzten Schulabschlusses und der Kennwerte des Aspirationsniveaus der Schüler für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Lehrereinschätzung/ Schulabschluß	1,673	0,65	2,424	0,62	-0,751	9985	<.001
Schülereinschatzung:							
vorauss. Schulabschluß	1,942	0,57	2,482	0,55	-0,540	1224,5	<.001
gewünschter Schulabschluß	2,192	0,60	2,718	0,45	-0,526	1201,5	<.001
vorauss. Hochschulstudium	1,865	0,34	1,424	0,50	0,441	1233,5	<.001
gewünschtes Hochschulstudium	1,673	0,47	1,353	0,48	0,320	1502,5	<.001
vorauss. Lehre	1,154	0,36	1,365	0,48	-0,211	1744	<.01
gewünschte Lehre	1,173	0,38	1,388	0,49	-0,215	1734,5	<.01

Die Tab. 41 zeigt, daß Schüler mit zweiter Fremdsprache häufiger aus mittleren Sozialschichten kommen ($p < .001$).

Tab. 41: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des SÖS und der Berufstätigkeit der Mutter für Schüler ohne (n_1=52) und mit Stützkursteilnahme (n_2=85)

	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
SOS	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0,66	[illegible]	1627	<.001

3.3.2.5. Soziographische Ergebnisse

Die Tab. 42 verdeutlicht, daß Schüler mit zweiter Fremdsprache häufiger Schüler mit guten Schulleistungen zum besten Freund im Jahrgang haben ($p < .05$), die im siebten Schuljahr auch vergleichsweise seltener Stützkurse besucht haben.

Tab. 42: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte für Stützkursteilnahme und Schulleistungsbewertung des besten Freundes für Schüler ohne (n_1=52) und mit zweiter Fremdsprache (n_2=85)

Leistung des besten Freundes	ohne zweite Fremdsprache		mit zweiter Fremdsprache				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U	p
Stützkursteilnahme	0,346	0,48	0,165	0,37	0,181	1809	<.01
Schulleistung	0,577	0,50	0,741	0,44	0,164	1847	<.05

3.4. Interpretation des Zusammenhanges zwischen Unterrichtsorganisation und Schülerpersönlichkeit

In der vorausgehenden Datenanalyse sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit schulorganisatorische Maßnahmen der äußeren Dofferenzierung mit Merkmalen der Schülerpersönlichkeit in Beziehung stehen. Dabei waren wir aufgrund von Ergebnissen von SCHLÖMERKEMPER (1971), die deutliche Zusammenhänge der Zuweisung von Schülern zu unterschiedlichen Kurssystemen nahelegen, davon ausgegangen, daß die Fächerwahlen der Schüler im Rahmen der Wahldifferenzierung deutlich von der vorhergehenden Teilnahme an den durchgeführten Stützkursen abhängig sind (vgl. 3.2.2.). Deshalb sollen die Ergebnisse beider Analyseschritte nach der parallelen Befunddarstellung nun ebenfalls nicht getrennt interpretiert werden.

3.4.1. Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und Unterrichtsdifferenzierung

Die Schüler, die an zurückliegenden Stützkursen teilgenommen haben, zeigen im Vergleich zu Schülern ohne Stützkursteilnahme ein deutlich negativ gefärbtes allgemeines Leistungs-Selbstbild. Besonders auffällig sind die Ergebnisse, daß sie sich für weniger gut begabt halten und einschätzen, Aufgaben überhaupt schwerer lösen zu können (jeweils $p < .001$). Diese negative Selbsteinschätzung der Schüler mit Stützkursteilnahme, die in den vorgegebenen Beantwortungsskalen nicht nur den Leistungsbereich der Schule thematisiert, ist sicher stark durch das eigene Leistungsversagen in der Schule bedingt. Schließlich weisen diese Schüler, wie unsere Ergebnisse zeigen, vergleichsweise deutlich schlechtere Schulzensuren in allen Fächern bis auf Sport auf (jeweils $p < .001$). Es ist anzunehmen, daß das schulische Leistungsversagen über die ganze Breite der Fächer hinweg zu einer leistungsbezogenen Entmutigung geführt hat, die schließlich auch andere außerschulische Tüchtigkeitsbereiche betrifft. Das legen die ermittelten Befunde nahe, die

belegen, daß Schüler mit Stützkursteilnahme vergleichsweise überhaupt weniger zufrieden sind mit ihren Leistungen ($p < .001$) und einschätzen, daß sie auch zukünftig weniger erfolgreich sein werden.

Erklärbar ist die angenommene Generalisierung der schulischen Leistungseinschätzung auf andere, außerschulische Tätigkeitsbereiche dadurch, daß die Leistungserfahrungen in der Schule für den Schüler von zentralem Stellenwert sind, nicht nur weil der Schulunterricht für ihn den einzigen wesentlichen Leistungsbereich ausmacht, sondern er auch hier der ständigen Leistungsbewertung über Zensuren ausgesetzt ist und daran seinen Leistungswert und seine möglichen sozialen Chancen bemißt (vgl. HENRY, 1973; WELLENDORF, 1973). Die Annahme, daß sich das für die Schule geltende Selbstmodell eines Schülers auf andere Situationsbereiche ausdehnt, stützen Befunde von FILIPP & BRANDSTÄDTER (1975). Sie konnten über multiple Korrelationen für 16- bis 18jährige Schüler belegen, daß das generelle Selbstmodell einer Person aus situationsspezifischen Selbstmodellen ableitbar ist. Entsprechend nehmen sie an, daß die von ROGERS (1961) eingeführten Konzepte "Idealselbst" und "Realselbst" situationsspezifisch erschließbar sind.
Die allgemeine Entmutigung und negative Selbsteinschätzung der Schüler mit Stützkursteilnahme äußern sich auch in ihrer vergleichsweise geringeren Anstrengungsorientiertheit ($p < .01$), da sie Mißerfolge auch bei investierter Anstrengung erwarten. Die ständige Konfrontation mit schulischem Mißerfolg erhöht zwar vermutlich tendenziell ihre allgemeine Mißerfolgserwartung ($p < .10$), für Mißerfolge aber fühlen sie sich weniger verantwortlich, was sich in ihrer vergleichsweise geringeren Unzufriedenheit bei eigenem Versagen zeigt ($p < .05$). Dieser Befund legt die Interpretation nahe, daß in der Schule deutlich versagende Schüler mit der Zeit die aus ihren Mißerfolgen resultierenden Belastungen reduzieren, indem sie sich weniger mit negativen affektiven Konsequenzen belegen. Bezogen auf die Schulwirklichkeit ist entsprechend anzunehmen, daß Schüler, die leistungsmäßig deutlich unter dem Klassendurchschnitt lie-

gen, kaum mehr für den Unterrichtsprozeß motiviert werden können, und schlechte Zensuren kaum ein Ansporn für vermehrte Anstrengungsbemühungen sind, da diese aufgrund ihres häufigen Auftretens keinen entscheidenden emotionalen Sanktionswert mehr besitzen, was den Beobachtungen von Lehrern entspricht (vgl. HÄNSEL & NYSSEN, 1975).

Zum Verständnis der Befunde zum allgemeinen Leistungs-Selbstbild unter Leistungsdifferenzierung müssen zunächst die Schulzensuren kontrolliert werden. Hier zeigt sich das deutliche Ergebnis der schlechteren Schulleistungsbewertungen für Schüler ohne zweite Fremdsprache im Vergleich zu Schülern, die eine zweite Fremdsprache gewählt haben. Ausgenommen Sport und Kunst zeigen sich statisch bedeutsame Mittelwertsunterschiede (jeweils $p < .001$). Damit hat sich für diese Untersuchung bestätigt, daß die erfolgte Wahldifferenzierung eindeutig im Sinne einer Leistungsdifferenzierung ausgefallen ist. Diese für die Lehrer sicher nicht unbemerkte Leistungsdifferenzierung hat in den Wahlbereichen bezogen auf das Lerntempo zu relativ homogenen Lerngruppen geführt. Leistungsschwache Schüler, die bereits bei der ersten Fremdsprache Englisch Lernschwierigkeiten hatten, deshalb Englisch als vergleichsweise schwierig wahrnehmen ($p < .001$) und einen früheren Schulabschluß als ihre Mitschüler anstreben ($p < .001$), sind dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache aus dem Wege gegangen. Auffällig ist bei den Schulzensuren der Schüler ohne zweite Fremdsprache besonders, daß sie vergleichsweise noch schlechter als in Englisch in Mathematik beurteilt werden, was die erfolgte Wahldifferenzierung als generelle Leistungsdifferenzierung deutlich macht. Aufgrund dieses Tatbestandes sind für das generelle Leistungsselbstbild ähnliche Befunde wie bei der Gruppierung der Schüler aufgrund der Teilnahme an Stützkursen zu erwarten. Entsprechend zeigt sich auch hier, daß die allgemeine Einschätzung der mangelnden Begabung für Schüler ohne zweite Fremdsprache im Vergleich zu ihren Mitschülern besonders charakteristisch ist ($p < .001$). Wie schon bei der Gruppierung aufgrund der Stützkursteilnahme sehen wir als verursachend für diese negative

Selbsteinschätzung, die gehäuft aufgetretenen schulischen Mißerfolge dieser Schüler an, die aus den Zensurendifferenzen ablesbar sind. Schulzensuren sind demnach für Schüler Indikatoren für ihre Wahrnehmung ihrer allgemeinen Leistungsfähigkeit und ihrer intellektuellen Fähigkeiten.
Als leistungsschwache Schüler erwarten Schüler ohne zweite Fremdsprache vergleichsweise überhaupt mehr Mißerfolge und sind deshalb mit ihren Leistungen weniger zufrieden. Sollte sich dieses negative leistungsbezogene Selbstkonzept und das daraus resultierende Selbstwertgefühl dieser Schüler während ihrer zukünftigen Schulzeit stabilisieren, was wegen der starren Einteilung in Gruppen mit leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler zu vermuten ist, so ist mit ähnlich negativen Folgeerscheinungen der Selbstwahrnehmung zu rechnen, wie HURRELMANN (1971a) sie für Fachleistungsdifferenzierung ermittelt hat.

3.4.2. Begabungskonzepte in Kausalattribuierung und fachbezogener Selbsteinschätzung

Für Schüler mit Stützkursteilnahme wie für Schüler ohne zweite Fremdsprache ließen sich deutlich schlechtere Schulzensuren im Vergleich zu ihren Mitschülern nachweisen. Das gilt auch für die Fächer Mathematik und Englisch, für die die Mittelwertsdifferenzen ebenfalls stark unterschiedlich ausfielen, wobei jeweils die Gruppe der Schüler mit Stützkursteilnahme die schlechtesten Leistungsbewertungen erhielten. Deshalb sollen anschließend für beide Schülergruppen die allgemeine und die fachspezifischen Kausalattribuierungen gemeinsam interpretiert werden.

Sieht man alle sechs Tabellen, die Kausalattribuierungswerte angeben, gemeinsam, so erweisen sich Mittelwertsunterschiede für einen Kennwert durchweg als signifikant. Schüler mit Stützkursteilnahme und jene ohne zweite Fremdsprache führen eigene Erfolge vergleichsweise weniger auf gute eigene Begabung zurück. Viermal davon fällt dieses Ergebnis sehr signifikant aus ($p < .001$). Entsprechend läßt sich bis auf eine Ausnahme aufzeigen, daß beide Schülergruppen Mißerfolge relativ stärker

mit mangelnder Begabung erklären. Diese Ergebnisse belegen die Bedeutsamkeit der Ursachenerklärung mit dem Faktor Begabung in Abhängigkeit von Schulleistungsresultaten.
Nicht nur schulleistungsbezogen sondern auch für unspezifisch angegebene Leistungssituationen hat die Begabungsattribuierung einen entscheidenden Stellenwert in der Selbstwahrnehmung und steht mit der allgemeinen Begabungseinschätzung in klarer Beziehung, wie unsere Ergebnisse zeigen. Alle anderen Ursachenerklärungen erweisen sich beim Vergleich der Tabellen zumindest einmal für die beiden angesprochenen Gruppen als signifikant. Außerdem entsprechen die Vorzeichen der Mittelwertsdifferenzen der Zufallsattribuierungen jeweils einander, so daß als Resultat formuliert werden kann, daß Schüler mit Stützkursteilnahme sowie ohne zweite Fremdsprache nach Erfolg wie Mißerfolg eher den Zufall für das Leistungsresultat verantwortlich machen. Tendenziell attribuieren sie darüberhinaus nach Erfolg wie Mißerfolg weniger auf die Faktoren Anstrengung und Schwierigkeit. Besonders die Anstrengungsattribuierungsergebnisse erscheinen plausibel, da sie sich sowohl für weniger anstrengungsfähig wie -orientiert halten.
Aufgrund der deutlichen Ergebnisse in der Begabungsattribuierung und der bemerkenswerten Ergebnisse in der Zufallsattribuierung, strukturieren sich die Ursachenerklärungen leistungsschwacher Schüler recht klar. Da sie von ihrer mangelnden Begabung ausgehen, folgern sie, daß das Eintreten von Erfolg häufig stark vom Glück bestimmt ist und kaum mit ausreichender Begabung erklärt werden kann. Mißerfolge hingegen müssen sie aus diesem Grund auf fehlende Begabung zurückführen. Da das aber auf die Dauer stark belastet, ziehen sie weiterhin Pech als Erklärungsursache heran, was eigenes Versagen als weniger bedeutend erscheinen läßt. Zum anderen läßt sich diese zunächst paradox erscheinende starke Zufallsattribuierung nach Mißerfolg mit ihrer relativ geringen Unzufriedenheit nach Leistungsversagen in Beziehung bringen. Da Leistungsresultate für sie stark vom externalen Faktor Glück abhängen, ist es naheliegend, bei Erfolgen wie Mißerfolgen relativ wenig affektive Anteilnahme und Betroffenheit zu empfinden.

Die aufgefundenen Attribuierungsunterschiede ähneln stark den Attribuierungsvoreingenommenheiten, die sich zwischen Individuen mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen ermitteln ließen. Für Mißerfolgsmotivierte sind in etwa die Kausalerklärungen charakteristisch, wie wir sie für leistungsschwache Schüler ermitteln konnten. Doch läßt sich für diese Studie der von MEYER (1973) ermittelte Zusammenhang zwischen Nettohoffnungs- und Begabungsattribuierungskennwerten nicht klar replizieren. Die durchgeführten Produktmoment-Korrelationen weisen nur tendenziell schwach in die vorhergesagte Richtung. Nettohoffnung korreliert mit der Attribuierung auf Begabung nach Erfolg mit $r = .012$ und nach Mißerfolg mit $r = -.131$ ($p < .10$). Vermutlich zeigen sich zwischen Schulleistungen und Ursachenerklärungen deutlichere Zusammenhänge. Diese Vermutung soll im nächsten Kapitel überprüft werden.

Die aufgefundenen Attribuierungsunterschiede zwischen den untersuchten Schülergruppen haben ihre Entsprechung in den Selbsteinschätzungen der Schüler in den Fächern Mathematik und Englisch. Insgesamt betrachtet verdeutlichen die häufig signifikanten Ergebnisse, daß Schüler mit Stützkursteilnahme wie ohne zweite Fremdsprache sich in beiden Fächern in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Leistungsverhalten negativ einschätzen. Besonders charakteristisch ist, daß Schüler ohne zweite Fremdsprache sich durchweg im Fach Englisch als vergleichsweise unfähig und uninteressiert charakterisieren. Englisch erscheint ihnen aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen Begabung zu schwierig und deshalb arbeiten sie relativ wenig am Unterricht mit (jeweils $p < .001$). Diese Befunde verdeutlichen, daß diese Schüler deshalb keine zweite Fremdsprache gewählt haben, weil sie aufgrund ihrer erlebten Schwierigkeiten im Englischunterricht sich ebenso kaum Erfolge beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache versprochen und deshalb andere Fächerwahlen getroffen haben.

Das Selbstbild der Schüler steht in enger Beziehung zur vermuteten Fremdeinschätzung durch den Lehrer. Die sich im Englischunterricht negativ einschätzenden Schüler ohne zweite Fremdsprache glauben entsprechend, ihr Lehrer sei mit ihren

Leistungen nicht nur weniger zufrieden, sondern halte sie auch für weniger sprachlich begabt und weniger am Unterrichtsprozeß über Mitarbeit beteiligt als ihre Mitschüler (jeweils $p < .001$). Diesen engen Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung konnte SCHLIEP (1976) ebenfalls für Grundschüler im Fach Mathematik nachweisen, was nahelegt, daß Schüler die vermutete Fremdeinschätzung durch den Lehrer aus ihrer besonders über Zensuren gewonnenen leistungsbezogenen Selbsteinschätzung ableiten.

3.4.3. Leistungsmotiv und Intelligenz in Beziehung zur Unterrichtsdifferenzierung

In unseren Vorüberlegungen waren wir besonders im Anschluß an BLOOM (1973) und ATKINSON (1974) davon ausgegangen, daß motivationale Faktoren stark zur Erklärung von Schulleistungen beitragen. Doch stützen die vorliegenden Befunde die Annahme nur unzureichend. Auch unsere Datenanalyse weist keine besonders deutlichen Ergebnisse auf. Schüler mit Stützkursteilnahme haben infolge ihrer höheren Mißerfolgsängstlichkeit niedrigere Nettohoffnungskennwerte ($p < .05$). Damit bestätigt sich der Zusammenhang zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung. Die ebenfalls schulleistungsschwachen Schüler ohne zweite Fremdsprache hingegen weisen im Vergleich zu ihren Mitschülern tendenziell höhere Nettohoffnungskennwerte auf. Diese uneinheitliche Befundestruktur kann daran liegen, daß das angewandte LM-GRID Instrument von SCHMALT (1973) in seiner ganzen Breite angewandt und nicht eigens für schulspezifische Situationen ausgewertet worden ist. Wahrscheinlicher erscheint uns aber, daß Leistungsmotivationsunterschiede sich aufgrund der nicht immer deutlich ausgeprägten Zusammenhangs zwischen Erfolgsmotiv und guter Schulleistung besonders zwischen Schülergruppen auffinden lassen, die leistungsmäßig in den Randbereichen der Leistungsskala liegen. Deshalb soll im nächsten Kapitel die Leistungsmotivstruktur in Abhängigkeit von Schulzensuren über einen Extremgruppenvergleich untersucht werden.

Von den anderen Persönlichkeitsskalen erweist sich als signifikant, daß Schüler mit Stützkursteilnahme schulängstlicher sind als ihre Mitschüler ($p < .05$). Dieses Ergebnis entspricht dem in der Regel aufgefundenen schwachen Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistung (vgl. GÄRTNER-HARNACH, 1972; SCHELL, 1972). Doch läßt sich diese Beziehung nicht für die neurotische Ängstlichkeit nachweisen. Vielmehr zeigt sich sogar, daß die leistungsschwachen Schüler ohne zweite Fremdsprache tendenziell sogar weniger neurotisch ängstlich sind.

Da Schüler mit Stützkursteilnahme wie ohne zweite Fremdsprache im Vergleich zu ihren Mitschülern deutlich schlechtere Schulzensuren aufwiesen, war zu erwarten, daß ebenfalls ihre Intelligenzwerte niedriger ausfallen. Das bestätigt sich auch, besonders für die Untertests Allgemeinbildung und Denkfähigkeit (jeweils $p < .001$). Da die Intelligenz der beste Einzel-Prädiktor zur Vorhersage von Schulleistungen ist (GUILFORD, 1965), erscheint dieses Ergebnis plausibel. Betrachtet man die ermittelten Intelligenzunterschiede in Zusammenhang mit den Ergebnissen des allgemeinen Selbstbildes, so kann nicht ausgesagt werden, ob das Erlebnis der eigenen geringen intellektuellen Leistungsfähigkeit schulleistungsschwacher Schüler zu dem ermittelten negativen schulbezogenen Selbstmodell geführt hat oder ob umgekehrt eine allgemeine, über den Schulunterricht vermittelte negative Selbstbewertung die Entfaltung der intellektuellen Leistungsfähigkeit eingeschränkt hat. Vermutlich stehen Intelligenz und leistungsbezogenes Selbstmodell jedoch in einem Wechselwirkungsverhältnis. Um der Aufklärung dieser Vermutung näherzukommen, ist es sinnvoll, intelligenzgleiche Gruppen mit unterschiedlichen Schulleistungen bezüglich ihres allgemeinen Leistungs-Selbstbildes zu vergleichen, wovon im 5. Kapitel berichtet werden wird.

3.4.4. Der Einfluß von Aspirationsniveau und Sozialschicht bei der Wahldifferenzierung

Das schulische Aspirationsniveau der Schüler mit Stützkursteilnahme wie ohne zweite Fremdsprache ist deutlich niedriger als das ihrer Mitschüler. Das Verlassen der Schule wird früher gewünscht und deshalb wird auch kein Hochschulstudium als möglich angesehen (jeweils $p < .001$). Die Selbsteinschätzung ist durchaus realistisch, da auch ihre Lehrer für sie einen früheren Schulabschluß für wahrscheinlich halten ($p < .001$). Damit erscheint gesichert, daß die Vermeidung der Wahl einer zweiten Fremdsprache für diese Schüler aus der Absicht resultiert, die Gesamtschule früher verlassen zu wollen. Da sie ohnehin nur den Hauptschulabschluß anstreben, erscheint es für sie unsinnig, Bemühungen beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache zu investieren, wobei sich aufgrund ihrer Erfahrung einer mangelnden sprachlichen Begabung auch häufig deprimierende Mißerfolge einstellen könnten.

Leistungsschwache Schüler mit ihrer realistischen Einschätzung, einen Hauptschulabschluß mit anschließender Berufsausbildung anzustreben, kommen vergleichsweise häufiger aus dem Arbeitermilieu ($p < .001$). Damit werden bereits berichtete Befunde erhärtet, die belegen, daß die Herstellung der Gleichheit der Bildungschancen auch in einer integrierten Gesamtschule nicht vollständig erreicht werden kann (vgl. 3.1.1.2.). Daß Leistungskurssysteme einer relativen Homogenisierung des sozialen Milieus förderlich sind, ist für die Gesamtschule hinreichend belegt (vgl. STARK, 1971; NAGEL & PREUSS-LAUSITZ, 1973), nicht aber für die Wahldifferenzierung. Vermutlich kann der aufgefundene Zusammenhang zwischen Wahldifferenzierung und sozialer Selektion nur dann vermieden werden, wenn die angebotenen Wahlpflichtkurse vom Schüler als gleich schwierig angesehen werden und außerdem den Schülern deutlich gemacht werden kann, daß alle Wahlpflichtkurse die gleiche Chance zum Erwerb qualifizierter Bildungsabschlüsse eröffnen. Dann würden nämlich sicher

auch Schüler, die schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn einen Hochschulabschluß anstreben, oftmals eine zweite Fremdsprache nicht bereits bei der ersten Wahlpflichtentscheidung wählen.

3.4.5. Folgerungen für die Praxis der Unterrichtsdifferenzierung

Bisherige Untersuchungen zur Unterrichtsdifferenzierung haben ergeben, daß die Zugehörigkeit eines Schülers zu einem bestimmten Schultypus oder Kursniveau seinen Status innerhalb einer Schülergruppe in Bezug auf Prestige und Beliebtheit stark mitbestimmt (GEIßLER et al., 1969; HURRELMANN, 1971 a; BERNHARDT et al., 1974). Wir haben nachweisen können, daß selbst bei der fachspezifischen Differenzierungsmaßnahme der Wahlpflichtdifferenzierung eine entscheidende Gruppierung der Schüler bezogen auf ihre Selbstwahrnehmung vorgenommen worden ist. Das leistungsbezogene Selbstmodell der Schüler, die keine zweite Fremdsprache gewählt haben, ist deutlich negativer als das ihrer Mitschüler und besonders durch das Erleben der eigenen mangelnden Begabung bestimmt. Mit ihren Wahlpflichtentscheidungen haben die Schüler letztlich selbst eine Statuszuweisung getroffen, wobei leistungsstarke Schüler die mit sicherlich stärkerem Prestige bedachten Fremdsprachen gewählt haben und leistungsschwächere Schüler unter Vermeidung einer zweiten Fremdsprache Kurse den Vorzug gegeben haben, die zwar geringeres Prestige aufweisen, aber ihnen aufgrund ihrer selbst eingeschätzten Leistungsfähigkeit weniger leistungsfordernd erschienen sind. Es ist anzunehmen, daß durch diese vom Schüler selbst vollzogene Statuszuweisung und durch den zukünftigen Besuch der Wahlpflichtkurse die bereits vorhandenen Differenzen in der Selbstwahrnehmung zwischen Schülern unterschiedlicher Kurse weiter im Sinne der Auseinanderentwicklung der leistungsbezogenen Selbstmodelle akzentuiert werden. Die Herausbildung einer solchen Stereotypisierung als Folge der Wahlpflichtdifferenzierung erscheint auch deshalb wahrscheinlich, da Schüler ohne zweite Fremdsprache vorrangig informelle Kontakte mit Schülern haben, die selbst keine zweite Fremdsprache gewählt haben ($p < .001$)

und daher eine leistungsbezogene Selbsteinschätzung aufweisen, die der ihren entspricht. Solche bezogen auf die Selbstmodelle homogenen Sozialkontakte führen vermutlich zur Abkapselung von Schülern mit gleichem Sozialstatus.

Unsere Ergebnisse, daß leistungsschwache Schüler vorrangig Freunde wählen, die selbst Stützkurse besucht und keine zweite Fremdsprache gewählt haben und deshalb selbst schulleistungsschwach sind, widersprechen Ergebnisse von BERNHARDT et al. (1974), nach denen sich die Beliebtheit von Schülern ihren Mitschülern gegenüber mit abnehmendem Kurssystem verringert (S. 71).
Vermutlich ist dieser von uns ermittelte sozialpsychologische Effekt dadurch bedingt, daß Schüler vorrangig Freundschaften innerhalb der gleichen Sozialschicht wählen und Kurswahlen in Abhängigkeit von den Wahlen der Freunde gefällt werden (vgl. CAPPEL, 1964; HELLER, 1974; ULRICH, 1972).

Da unsere Befunde ergeben haben, daß nicht nur bei Leistungs- sondern auch bei Wahlpflichtdifferenzierung sich deutliche auf das Selbstbild beziehende Stereotypisierungen herausbilden können, ergibt sich aufgrund sozialpsychologischer Erwägungen die Forderung, äußere Differenzierungsmaßnahmen so weit wie möglich zu vermeiden. Auch aufgrund lerntheoretischer Erwägungen sind äußere Differenzierungsmaßnahmen ohnehin kaum zu empfehlen, weil sich nur selten ein Leistungsvorteil homogener Gruppen nachweisen läßt, was eine umfangreiche Analyse HALLERs (1970) verdeutlicht (vgl. auch 3.2.1.1.). Stattdessen sollten Lernsituationen möglichst flexibel nach momentanen Lernbedürfnissen gestaltet werden.
WEINERT (1974) formuliert entsprechend, daß "psychologische Befunde eher Formen der Individualisierung und einer flexiblen und variablen Innendifferenzierung als eine rigorose, regide und langfristige äußere Gliederung des Schulsystems" stützen (S. 45). Eine flexible Unterrichtsorganisation würde neben dem lernpsychologischen Vorteil der Angleichung des Unterrichtsstoffs an den jeweiligen Leistungsstand des Schülers den zu

wünschenden sozialpsychologischen Effekt haben, daß die Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Schüler nicht so stark streuen würden wie unter Leistungsdifferenzierung und auch unter Wahldifferenzierung, wie wir durch unsere Datenanalyse belegt haben. Zur Realisierung einer flexiblen Unterrichtsorganisation bietet sich das Modell des zielerreichenden Lernens an, wobei in der jeweils aktuellen Lernsituation die Eingangsvoraussetzungen jedes einzelnen Schülers festgestellt und im Anschluß daran die darauf bezogenen Lernstrategien und Lernziele formuliert werden. Die Schüler müßten deshalb ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen entsprechend in jeder Unterrichtseinheit neu gruppiert werden (vgl. BLOOM, 1973; CAROLL, 1973; KEIM, 1975).

4. Schulleistung und Schülerpersönlichkeit

4.1. Strukturelle Beschreibung der Schulleistung

Zur allgemeinen Beschreibung, was unter dem Phänomen "Schulleistung" verstanden wird, ist es sinnvoll, zunächst Schulnoten als Indikatoren zu berücksichtigen, da von ihnen die Erfassung von schulischen Leistungen erwartet wird. Sieht man die Schulleistungen im Zusammenhang mit Variablen, die mit Schulleistungen korrelieren, so kann über den Weg der empirischen Beschreibung ein Strukturgefüge ermittelt werden, daß die bedingenden Faktoren der Schulleistung im heutigen Schulsystem annähernd beschreibt. Eine solche strukturelle Beschreibung der Schulleistung wird häufig über faktorenanalytische Berechnungen angestellt.
Acht bereits veröffentlichte Korrelationsmatrizen von Schulzeugnissen der Sekundarstufe nahmen DENIG & WEIS (1970) zur Grundlage für eine Faktorenanalyse. Dabei konnten sie zur Beschreibung der Zeugnisse drei stabile Faktoren ermitteln: einen Fremdsprachenfaktor, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Faktor und einen Faktor der Sachfächer.
Diese vorgefundene Struktur kann vorrangig über die in den einzelnen Fächern vorliegenden Anforderungen verstanden werden. Doch meinen DENIG & WEIS (1970), daß Anforderungsunterschiede der Fächer und Begabungsunterschiede der Schüler allein nicht die ermittelte Zeugnisstruktur erklären können. Als besonders wesentlich für das Auffinden einer Zeugnisstruktur erweist sich so z.B. die Einflußgröße des Schultyps, weil in manchen Schultypen nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet wird, während in anderen Schultypen fast alle Noten vom Klassenlehrer vergeben werden. So konnte FUNKE (1972) für Grundschulzeugnisse und ZIMMERMANN (1968) für Sonderschulzeugnisse nachweisen, daß beim Klassenlehrerprinzip die Zeugnisstruktur durch nur zwei Faktoren bestimmt ist. Der eine Faktor beschreibt hier jeweils die schulische Leistung und der zweite Faktor vorrangig die schulische Sozialanpassung.

Insgesamt bestätigen diese Untersuchungen, daß Schulleistungen längst nicht so differenziert durch Schulnoten wiedergegeben werden, wie sie durch die etwa zehn Einzelnoten der Zeugnisse vorgegeben werden. Hinzu kommt als ein weiterer wesentlicher Mangel des Schulzensurensystems, daß Zensurenunterschiede zwischen guten und schlechten Schülern nur begrenzt auf Leistungsdifferenzen zurückführbar sind. Das zeigt eine Untersuchung an Grundschulen von JANTZEN (1971), der neben Schulleistungsvariablen auch Intelligenzvariablen in seine Faktorenanalyse mit einbezog. Insgesamt konnte er elf Faktoren ermitteln, wobei aber Schulleistungsvariablen nur auf drei Faktoren laden, was den Schluß zuläßt, daß Zensurenunterschiede nur begrenzt mit Leistungsunterschieden einhergehen.

4.2. Bedingungen von Schulleistungen

In der pädagogischen Psychologie ist man heute noch weitgehend davon entfernt, Ursachenfaktoren für das Auftreten guter und schlechter Schulleistungen im Sinne von Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geben zu können (vgl. HELLER, 1974). Unter Schulleistung wird hierbei umfassend die Summer der unter schulischen Bedingungen erbrachten Leistungen verstanden (vgl. GAEDIKE, 1974, S. 46). Zur Erklärung von Schulleistungen ist man daher häufig bei dem Auffinden und spekulativem Erklären korrelativer Beziehungen stehengeblieben. Nur für wenige psychologische Variablenbereiche wie z.B. für die Angst sind Theorieansätze für die Entstehung einer in bestimmter Weise ausgeprägten Schulleistung vorgelegt worden (vgl. GÄRTNER-HARNACK, 1972; SCHELL, 1972). Deshalb sollen vor unserer empirischen Analyse des Zusammenhangs zwischen Schulleistung und Schülerpersönlichkeit zunächst alle jene möglichen Bedingungsfaktoren der Schulleistung aufgeführt werden, die gesetzmäßig mit der Ausprägung der Schulleistung in Verbindung stehen und im Rahmen unserer Erhebung erfaßt wurden. Dabei soll besonders jenen kognitiven Variablen des Selbstbildes Aufmerksamkeit gewidment werden, die sich in unserer vorher-

gehenden Analyse des Zusammenhangs zwischen schulorganisatorischer Differenzierung und Schülerpersönlichkeit als bedeutsam erwiesen haben (vgl. Kap. 3), um der Theoriebildung der Ursachenforschung in der Erklärung von Schulleistungen Anstöße zu geben. Es soll in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß unsere Betrachtung sich vorrangig auf internale Bedingungen der Schülerpersönlichkeit beziehen muß, da externale Bedingungen zur Erklärung von Schulleistungen, wie Schulorganisation, Lehrerverhalten und Lebensbedingungen im Elternhaus in unserer Erhebung nicht berücksichtigt worden sind und deshalb entsprechende Annahmen spekulativ bleiben müssen.

4.2.1. Intelligenztestleistungen und Schulleistung

Seit der Entwicklung von Intelligenztests ist der Zusammenhang zwischen Intelligenztestleistungen und Schulnoten häufig empirisch ermittelt worden, wobei die ständig ermittelten positiven Korrelationen zwischen beiden Variablen im Laufe der Zeit niedriger geworden sind (PIPPINGER, 1966). Die Korrelationen zwischen Intelligenzwerten und Schulleistungen liegen nach GUILFORD (1965) im Mittel zwischen r=.50 und r=.70.
Daß die Korrelation höher, häufiger aber noch niedriger ausfallen können, liegt an der Vielzahl der angewandten Intelligenztests und den höchst unterschiedlichen Schulleistungsmessungen (vgl. LÖSCHENKOHL, 1973).
Insgesamt kann aber festgehalten werden, daß Intelligenztests mit eher schulnahen Aufgaben vergleichsweise höher mit der Schulleistung korrelieren. Ebenso korreliert der Verbalteil eines Intelligenztests deutlich höher mit der Schulleistung als der Handlungsteil. Höhere Zusammenhänge gibt es darüber hinaus, wenn die Schulleistung über Schulleistungstests ermittelt wird. Außerdem ließ sich nachweisen, daß mit der Zunahme der schulischen Leistungsanforderungen die Korrelationen zwischen Intelligenz und Schulleistung niedriger ausfal-

len (TENT, 1969; WEISS, 1964). Das steht sicher in Verbindung damit, daß mit zunehmendem Lebensalter der Schüler der Zusammenhang zwischen beiden Variablen zunehmend schwächer wird (WEISS, 1964).
Bedeutung erhielten Intelligenztests in der schulpsychologischen Diskussion als Selektionsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen. Dabei stellte sich heraus, daß bestimmte Intelligenztests den Erfolg auf weiterführenden Schulen relativ gut vorhersagen (HITPASS, 1963; GEBAUER, 1965; BURGER, 1967). Doch aufgrund methodischer Mängel der Untersuchungen und der dennoch erheblichen Fehlerquote in der Vorhersage darf die prognostische Validität des Prädiktors Intelligenztest nicht überschätzt werden, wie einige Autoren belegen (UNDEUTSCH, 1968; JANSSEN, 1972).

Über die bisher dargestellten generellen Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Schulleistung hinaus sind Berechnungen angestellt worden, die kognitive Einzelfunktionen in Beziehung zur Schulleistung setzen. Häufig wird in der sogenannten "Differenzierungshypothese" darauf hingewiesen, daß bei einer ausdifferenzierten Intelligenzstruktur ein höheres Intelligenzniveau vorliegt (WEWETZER, 1958; LIENERT, 1960).
KEMMLER (1967) glaubt, diese Hypothese über faktorenanalytische Berechnungen von Ergebnissen von Intelligenzuntertests leistungsstarker und -schwacher Schüler bestätigen zu können. Bei der Untersuchung der differentiellen Beziehung zwischen Intelligenz und Schulleistung fallen aber Ergebnisse von WEISS (1964) deutlicher aus, der bei guten Schulleistungen hohe Testwerte in sprachlichen Intelligenzuntertests ermittelte. Besonders hoch korrelieren hier Schulzensuren mit dem allgemeinen Wissen und dem Wortschatz der Schüler. Neben der verbalen Intelligenz erscheint besonders konvergentes Denken zum Schulerfolg zu führen (FELDHUSEN et al., 1970), während kreative Fähigkeiten wenig oder gar nicht den Schulerfolg bestimmen (WEWETZER, 1970).

4.2.2. Lernmotivation und Schulleistung

Zur Ermittlung der Bedeutung der Lernmotivation als vermutlich wichtigen, nichtkognitiven Faktor für Schulerfolg ist man im wesentlichen auf Ergebnisse der Leistungsmotivationsforschung angewiesen. Definitionen der Leistungsmotivation beziehen sich häufig zentral auf den Begriff des Gütemaßstabs. So definieren McCLELLAND et al. (1953) Leistungsmotivation als die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab. Solche Gütemaßstäbe bestehen für jedes Individuum für jede leistungsthematische Situation und können als Resultat der Auseinandersetzung zwischen persönlichen Leistungsnormwerten und kognitiven Bezugssystemen für die Beurteilung eigener Leistungen verstanden werden (vgl. HECKHAUSEN, 1972). Eine hohe schulische Lernmotivation liegt dann vor, wenn die in der Schule vermittelten Leistungsnormen mit einem möglichst hohen Leistungsanspruch des Schülers einhergehen und Anstrengungsaufwendungen zur Erreichung dieser persönlichen Leistungsnorm unternommen werden (vgl. auch HECKHAUSEN, 1968).
WASNA (1972) überprüfte den Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Schulerfolg bei 9 - 11jährigen Schülern, wobei sie als Meßinstrument der Leistungsmotivation den Thematischen Auffassungstest von MEYER et al. (1965) verwandte. Sie vermutete, den bereits von MEYER et al. (1965) ermittelten Zusammenhang zwischen guter Schulleistung und hoher Gesamtmotivation als Folge einer höheren Erfolgszuversichtlichkeit bestätigen zu können. Doch wider Erwarten unterschieden "gute" und "schwache" Schüler sich nicht in ihrer Gesamtmotivation. Paradoxerweise zeigte sich sogar, daß leistungsschwache Schüler vergleichsweise erfolgszuversichtlicher und weniger mißerfolgsängstlich waren. Diese Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, daß leistungsschwache Schüler leistungsbezogene Aussagen eher auf der Irralitätsebene vornehmen und Mißerfolg mit Meidungs- und Abwehrreaktionen begegnen. Diese Ergebnisse von WASNA (1972) sind sicher nicht zuletzt aufgrund des ange-

wandten inhaltsanalytischen Leistungsmotivinstruments zu verstehen. Denn bei der Erfassung des Leistungsmotivs mit dem objektiven LM-GRID von SCHMALT (1973) fanden SCHERER & SCHLIEP (1974) deutliche Unterschiede in der Leistungsmotivstruktur zwischen Schülergruppen mit unterschiedlicher Schulleistung aber gleicher Intelligenz. Sie fanden bei ihrem Motivvergleich, daß Sonderschüler deutlich mißerfolgsängstlicher sind als Hauptschüler, und zwar bezogen auf die Summe aller vorgegebenen Leistungsbereiche. Doch ist es sicher voreilig, dieses Ergebnis dahingehend zu interpretieren, daß die geringe Leistungsmotivation der Sonderschüler allein zu ihrem Schulversagen geführt habe. Zwar wirkt sich eine erfolgsbezogene Leistungsmotivation ohne Zweifel auf die Schulleistung aus, doch nicht im Sinne einer einseitig verlaufenden Verursachungsrichtung. Denn die Schulleistung wird immer auf die Motivation zurückwirken, so daß die Annahme einer Wechselwirkung zwischen Schulleistung und Leistungsmotivation wahrscheinlich ist. Bezogen auf die Sonderschüler ist daher anzunehmen, daß die massiv aufgetretenen Mißerfolge in der Schule, Leistungsbereitschaft und Mißerfolgsängstlichkeit negativ beeinflußt haben.

Bei der Durchsicht der Studien über den Zusammenhang zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung zeigte sich nicht immer, daß Hoch- bzw. Erfolgsmotivierte bessere Schulleistungen aufwiesen als Niedrig- oder Mißerfolgsmotivierte (vgl. HECKHAUSEN, 1965; SCHMALT & MEYER, 1976). Die oftmals fehlende Beziehung beider Bariablen, legt nahe anzunehmen, daß das Leistungsmotiv als Personfaktor in unterschiedlichen Klassenzimmerinteraktionen verschieden stark aktualisiert wird. Eine Studie von O'CONNOR et al. (1966) legt diese Vermutung nahe. Sie ermittelten den Zusammenhang zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung in Abhängigkeit von der Homogenität der Lernvoraussetzungen der untersuchten Klassen. Dabei zeigte sich, daß erfolgsmotivierte Schüler besser in homogenen als in heterogenen Klassen lernten. Im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten leisteten Er-

folgsmotivierte ferner in leistungshomogenen Klassen mehr, nicht aber in leistungsheterogenen. Den Befund, daß Erfolgsmotivierte nur in homogenen Klassen Mißerfolgsmotivierten gegenüber überlegen waren, läßt sich über die Leistungsmotivationstheorie ATKINSONs (1957; 1964) erklären. Denn in ihr wird für Erfolgsmotivierte eine maximale Leistungsförderung bei Aufgaben mittlerer subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten vorausgesagt, was ja in leistungshomogenen Klassen häufiger vorliegen wird. Dieser Befund legt die Vermutung nahe, daß eine Korrelation zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung besonders dann vorliegen wird, wenn die leistungsbezogenen Anregungsbedingungen der Klasse annähernd das "Prinzip der Passung" (HUNT, 1964; HECKHAUSEN, 1968) realisieren, da unter solchen Leistungsbedingungen vorrangig Erfolgsmotivierte anstrengungsorientiert arbeiten (vgl. RHEINBERG, 1976).
Ähnlich wie zwischen Schulleistung und Lernmotivation ist eine Wechselwirkung zwischen Begabung und Lernmotivation anzunehmen. Nach KAGON et al. (1958), KAGON & MOSS (1959) und ZIGLER & BUTTERFIELD (1969) ist bei Hochmotivierten ein stärkeres Anwachsen des Intelligenzquotienten als bei Niedrigmotivierten zwischen 6 und 15 Jahren festzustellen. Gute Begabung scheint demnach über Leistungserfolge die Leistungsmotivation zu stärken, während gute Begabung andererseits erst durch eine hohe Leistungsmotivation entfaltet werden kann. Dieser Wechselwirkung kommt deshalb eine große Bedeutung zu, da Intelligenz wie Leistungsmotivation mit höherem Sozialstatus ansteigen (vgl. DOUVAN, 1958; ROSEN, 1958), und deshalb für höhere Sozialschichten weitaus bessere Voraussetzungen für Schulerfolg bestehen.

4.2.3. Angst und Schulleistung

Es sind zahlreiche experimentelle Studien über den Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistung angestellt worden. Vor-

wiegend handelt es sich dabei um amerikanische Untersuchungen (z.B. McCANDLESS & CASTANEDA, 1956; SARASON et al., 1960 und 1964; COWEN et al., 1965; FELDHUSEN et al., 1965), doch auch im deutschen Sprachraum sind besonders in letzter Zeit eine Reihe experimentell gewonnener Ergebnisse vorgelegt worden (z.B. WEINERT, 1965; ZIELINSKI, 1967; NICKEL & SCHLÜTER, 1970; NICKEL et al., 1973).
Die ermittelten Korrelationskoeffizienten zwischen Angst und Schulleistungen streuen etwa zwischen r=-.10 und r=-.40, so daß der Zusammenhang als relativ schwach aber statistisch gesichert angesehen werden kann (vgl. SCHELL, 1972, S. 36 f).

Die Streubreite der Ergebnisse liegt sicher daran, daß unterschiedliche Methoden - in der Regel Fragebogeninstrumente - zur Erfassung der Angst verwandt und andere bedeutsame Variablen wie Geschlecht, Aufgabenart und Schwierigkeit nicht berücksichtigt wurden. So ließ sich die Tendenz ermitteln, daß die Stärke der Angst bei Mädchen in engerem Zusammenhang mit der Schulleistung steht als bei Jungen (ZIELINSKI, 1967; FROST, 1968; NICKEL et al., 1973). Möglicherweise ist dieses Ergebnis darauf zurückzuführen, daß die angewandten Fragebogeninstrumente zur Angsterfassung bei Jungen ungenauere Messungen bedingen, da ihre Geschlechtsrolle vermutlich häufig das Eingestehen von Angst verhindert. Daß ebenfalls Aufgabenart und Aufgabenschwierigkeit den Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistung modifizieren können, verdeutlicht die kurvilineare Beziehung zwischen beiden Variablen, die auf ein Ängstlichkeitsoptimum für Leistungsverhalten hinweist (BRANDSTÄTTER et al., 1966), wie sie von TAYLOR (1956) und SARASON et al. (1960) angenommen wird.
Über die kausale Beziehung zwischen Angst und Schulleistung lassen sich keine gesicherten Aussagen machen. ZIELINSKI (1967) vermutet, daß die erbrachte Leistung abhängig von der vorliegenden Angst ist und erhöhte Schulangst bei geringer Intelligenz und Schulleistung aus schulischen Mißerfolgserlebnissen resultiert, was sich auf die Mitarbeit am Unterricht hinder-

lich auswirkt. NICKEL et al. (1973) hingegen halten es für wahrscheinlich, daß beide Variablen in einem Interdependenzverhältnis stehen, das in einem circulus vitiosus münden kann, in dem gleichzeitig Angst gesteigert und Leistung verschlechtert wird.

4.2.4. Neurotizismus und Extraversion und Schulleistung

In der Persönlichkeitstheorie von EYSENCK & EYSENCK (1969) wird die Dimension "Extraversion/Introversion" als ein wesentlicher Persönlichkeitsfaktor beschrieben, wobei sie sich auf die Theorie unterschiedlicher kortikaler Erregungs- und Hemmungsprozesse bei Intro- und Extravertierten stützen (EYSENCK, 1957). Beide Persönlichkeitsdimensionen beeinflussen nach Ansicht von EYSENCK (1972) das Leistungsverhalten von Schülern. So nimmt er besonders an, daß das Merkmal Introversion in positiver Beziehung zum Leistungsverhalten steht, und zwar aufgrund des angenommenen besseren Arbeitsverhaltens und für Leistungsverhalten günstigerer sozialer Verhaltensmuster.

In seiner Validierungsstudie zum HANES (KJ) konnte TEWES (1972) diese Hypothese von EYSENCK (1972) nur tendenziell und auch nur bei Mädchen bestätigen. Ferner zeigte sich, daß Neurotizismuswerte den Zusammenhang zwischen Extraversion und Leistung beeinflussen. TEWES (1973) vermutet aufgrund dieses Ergebnisses, daß die Dimension "Extraversion/Introversion" weniger mit der Leistungshöhe als vielmehr mit Leistungsschwankungen und damit mit der Arbeitshaltung einhergeht.
Da aber Neurotizismuswerte deutlich mit Angstwerten korrelieren (vgl. THURNER & TEWES, 1969; WIECZERKOWSKI et al., 1969) und Angst wiederum in Zusammenhang mit geringer Schulleistung steht (vgl. SCHELL, 1972), ist eine positive Beziehung zwischen Introversion und Schulleistung dennoch zu erwarten. Daß Neurotizismuswerte von Schülern für deren schulisches Verhalten bedeutsam zu sein scheinen, belegt auch die Untersuchung von WIECZERKOWSKI et al., (1969), die den Abbau von Psycho-

neurotizismuswerten von Schülern durch auf Ermutigung zielende positive Bekräftigungen von Lehrern vermindern konnten.

4.2.5. Sozialschicht und Schulleistung

Häufig ist die innerhalb unseres Schulsystems vorliegende soziale Selektion ermittelt und beschrieben worden (vgl. etwa ROLFF, 1967; MOLLENHAUER, 1968). Diese schichtenspezifische Selektion ist wesentlich auf den Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Schulleistung zurückzuführen.
Bedeutsam erscheinen in diesem Zusammenhang Befunde für das Gymnasium, die die ständige Verringerung von Schülern unterer Sozialschichten mit zunehmender Schuldauer belegen (z.B. HITPASS, 1967). Hinzu kommt, daß im Verlauf des schulischen Werdegangs die Differenz der Schulleistungen zwischen Schülern unterer und oberer Sozialschichten zunimmt, was nicht mit den zu Beginn der Gymnasialzeit eingebrachten, häufig sicher gleichen Intelligenzleistungen erklärt werden kann (z.B. SIMONS, 1973).
Jedoch nicht erst im Gymnasium sondern bereits in der Grundschule wird soziale Auslese betrieben. Ergebnisse von LATSCHA (1966), daß Lehrer häufig schon zu Beginn des ersten Schuljahrs künftige Gymnasiasten meinen beurteilen zu können, deuten darauf hin, daß die soziale Selektion frühzeitig in der Grundschule beginnt, was auch Ergebnisse von FERDINAND (1969) bestätigen. Diese frühzeitige soziale Auslese der Grundschule führt dazu, daß in Sonderschulen für Lernbehinderte sich häufig Arbeiterkinder mit durchschnittlicher Intelligenz befinden (FERDINAND & UHR, 1973). Demnach ist die soziologische Variable der sozialen Umwelt ein relativ gutes Kriterium zur Kennzeichnung der Schulversager in der Grundschule (vgl. BEGEMANN, 1970). MUTH (1973) folgert deshalb, daß die Grundschule aufgrund ihrer Selektionspraxis die unteren Sozialschichten reproduziert.

4.3. Selbstbild und für Schulleistungen bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale

Bereits in unserer Betrachtung der Wahldifferenzierung haben wir einen starken Akzent auf Selbstbildcharakteristika der untersuchten Schülerstichprobe gelegt und dabei für einige Selbstbildunterschiede in Abhängigkeit von der Schulleistung andeuteten. Deshalb sollen nun einige bereits ermittelte Ergebnisse über die Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, die mit der Schulleistung variieren, und Selbstbildcharakteristika zusammengetragen werden.

Über eine Anzahl von Untersuchungen sollte das Selbstbild von Leistungsängstlichen ermittelt werden. Nach SARASON et al. (1960) betrachten sich Leistungsängstliche selbstabwertend, wobei sie besonders mit ihren Leistungen aber auch mit ihrem sozialen Verhalten unzufrieden sind. Dieses negative Selbstbild sehen SARASON et al. (1960) dabei als Folge von aus der Eltern-Kind-Interaktion entstandener Schuldgefühle, was ihrer Meinung nach sich z.B. über Menschzeichnungen von ängstlichen Kindern belegen läßt (FOX et al., 1958). Die Hypothese des negativen Selbstbildes resultierend aus einem geringen Selbstwertgefühl von Leistungsängstlichen konnte wiederholt bestätigt werden (SARASON & GANZER, 1962; SARASON & KÖNIG, 1965; KATZ, 1967). Ängstliche Schüler haben neben ihrem schwachen Selbstwertgefühl das Erlebnis, daß ihre schulische Umwelt ihnen eher feindlich gegenübersteht und sie deshalb auch stärker belastet (BARNARD, 1966).

Was die Schulangst betrifft, scheint das geringe Selbstwertgefühl bis hin zur Selbstverachtung der ängstlichen Schüler stark durch negative Schulerfahrungen bestimmt zu sein. Letztlich kann dann die Angst und das der Angst zugrundeliegende Selbstbild zur unabhängigen Variable im schulischen Lernprozeß werden (vgl. ZIELINSKI, 1967). Die Schulangst würde demnach selbst zur Ursache für negative Schulerfahrungen, was wiederum eine Bekräftigung des negativen Selbstbildes zur Folge haben

müßte und damit zu einer weiteren Verringerung des Selbstwertgefühls führt.
Neben der Leistungsangst haben sicher Schulleistungen eine bedeutende Rückwirkung auf das Selbstbild. Besonders das leistungsthematische Selbstbild wird sicher entscheidend von Schulzensuren beeinflußt. Es ließ sich aufzeigen, daß Zensuren in der Selbstbewertung des Schülers eine zentrale Rolle spielen, da die Schulwirklichkeit für den Schüler immer mit Leistungsbeurteilung und damit mit Zensierung verbunden ist (vgl. INGENKAMP, 1971). Zensuren sind für den Schüler nicht nur ein Hinweis für seine individuelle Bewertung durch den Lehrer bezogen auf den Klassenverband und damit eine Klassifikation, sondern gleichzeitig sozialisieren sie den Schüler, indem er mit Tüchtigkeitsmaßstäben konfrontiert wird. Da für den Lehrer die dem Schüler entgegengebrachte Sympathie oft stark mit den Schulzensuren einhergeht (HADLEY, 1971), ist es verständlich, daß ebenso die Sympathiewahlen von Schülern vorrangig auf jene Schüler fallen, die recht gute Schulzensuren aufweisen (vgl. HÖHN & SEIDEL, 1969). Denn für Schüler ist die Bewertung des Lehrers von entscheidender Bedeutung, was auch die von HÖHN (1967) ermittlete analoge Einschätzung von leistungsschwachen Schülern durch Lehrer und Schüler nahelegt.

Das Selbstbild eines leistungsschwachen Schülers müßte demnach entscheidend durch das Erleben des eigenen Leistungsversagens bestimmt sein. Entsprechend beschreibt DEXTER (1958) das negative Selbstbild des Lernschwachen als eine Folge andauernder Überforderungen, woraus Selbstverachtung resultiert. Aufgrund der Wahrnehmung seiner eigenen mangelnden Begabung als bestimmendes Element der leistungsthematischen Selbsteinschätzung glaubt der lernschwache Schüler nicht, durch eigene Anstrengungen ausreichende Schulleistungen erzielen zu können. Daß neben der Begabungseinschätzung auch die Anstrengungsbereitschaft als Charakteristika des Schülerselbstbildes von der Schulleistung abhängig ist, legen Ergebnisse von SCHERER & SCHLIEP (1974) nahe, die eine geringere Anstrengungsattribuie-

rung bei Erfolg von schulversagenden Sonderschülern im Vergleich zu Hauptschülern ermittelten.

Außer Schulleistungen und Angst als motivationale Disposition stehen vermutlich noch andere Motive in direktem Zusammenhang mit Selbstbildvariablen. Nicht zuletzt neuere Forschungsansätze, die Motive als kognitive Dispositionen aufzufassen versuchen, legen das nahe (vgl. HECKHAUSEN & WEINER, 1972). Denn hier werden Motive als individuelle Dispositionen der kognitiven Bewertung bezeichnet, so daß hier Selbstwahrnehmungen als Ursache für spezifische Handlungsbereitschaften begriffen werden. Besonders in Ansätzen mit Hilfe attribuierungstheoretischer Modelle sind kognitive Bestimmungsstücke wesentlich zur Beschreibung von Motiven und damit zur Erklärung von Verhaltensunterschieden (vgl. JONES et al., 1972). Das gilt auch für die Lernmotivierung und dem damit eng verknüpften Leistungsmotiv (WEINER et al., 1971; MEYER, 1973). Denn das Vorliegen von Leistungsbemühungen wird hier wesentlich mit kognitiven Zwischenprozessen der handelnden Person beschrieben. So berichten WEINER & KUKLA (1970) und KUKLA (1972), daß Hoch-Leistungsmotivierte im Vergleich zu Niedrig-Leistungsmotivierten Erfolg stärker auf gute Begabung und ausreichende Anstrengung, Mißerfolg aber stärker auf mangelnde Anstrengung zurückführen. Daß in diesen Studien Individuen mit unterschiedlichen Ausprägungen des Leistungsmotivs sich vorrangig in ihrer Berücksichtigung des Ursachenfaktors "Anstrengung" unterscheiden, belegen die ermittelten Korrelationen. Der Handlungsausgang (Erfolg/Mißerfolg) korreliert mit der Anstrengungsattribuierung bei Hoch-Leistungsmotivierten mit annähernd .45 und bei Niedrig-Leistungsmotivierten nur etwa .10. MEYER (1973) zieht aufgrund eigener Ergebnisse und der kritischen Bewertung dieser Befunde zwar den Schluß, daß nicht Anstrengungs- sondern vielmehr Begabungsalltribuierungen von Handlungsausgängen Leistungsmotivunterschiede beschreiben, doch faßt auch er das Leistungsmotiv als kognitive Disposition auf.

Betrachtet man unterschiedliche Ursachenerklärungen von Leistungsresultaten als einen spezifischen, die Lernmotivierung bestimmenden Aspekt der Selbstwahrnehmung, so ist weiterhin anzunehmen, daß das allgemeine leistungsbezogene Selbstbild und darüber hinaus das allgemeine "interne Modell", das eine Person von sich aufgebaut hat, mit motivationalen Dispositionen einhergeht. Denn das leistungsbezogene Selbstbild und damit zusammenhängende Kausalattribuierungspräferenzen von Leistungsresultaten können vermutlich als ein Aspekt der Selbstwahrnehmung und eines integrierten "generellen Selbstbildes" verstanden werden (vgl. KELLEY,1967; FILIPP & BRANDSTÄTTER, 1975).

Den angenommenen Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwahrnehmung und motivationalen Dispositionen deuten einige Untersuchungen an, die das Leistungsstreben in Abhängigkeit von der Sozialschicht untersucht haben (DOUVAN, 1958; ROSEN, 1958). Diese Untersuchungen belegen, daß mit steigendem sozialen Status die im Verlauf des familiären Erziehungsprozesses entwickelte Leistungsmotivation deutlich zunimmt. ROSEN (1958) geht bei seinen Überlegungen davon aus, daß gute Schulleistungen nicht allein aus einem hohen Leistungsmotiv resultieren können, da sich das Leistungsmotiv auf unterschiedliche Handlungsbereiche beziehen kann, sondern das darüber hinaus Wertorientierungen Schulleistungsverhalten bestimmen. Solche Wertorientierungen sind für ihn kulturell vermittelte Faktoren, welche die Ziele bestimmen, auf die sich das Leistungsstreben richten. Er befragte deshalb Schüler auf einigen Dimensionen nach ihren Wertorientierungen und kommt zu dem Ergebnis, daß Schüler mittlerer Sozialschichten nicht nur bessere Schulzensuren als Kinder unterer Sozialschichten besitzen, sondern sich ebenfalls stärker an "aktivistischen", "individualistischen" und "zukunfts-orientierten" Werten ausrichten. Diese Wertorientierungen sind für ROSEN (1958) neben der Stärke der Leistungsmotivation ausschlaggebend für Schulerfolg und den Wunsch nach weiterführendem Schulbesuch. Die stärkere Zukunfts-

orientierung interpretiert er weiterhin als ein Verhaltensmuster, daß auf den Aufschub unmittelbarer Belohnungen hinweist. Diese Annahme wird durch Ergebnisse von STRAUS (1962) gestützt, der eine hohe Korrelation zwischen Verhaltensmuster für aufgeschobene Belohnungen und dem auf schulische und berufliche Ansprüche ausgerichteten Leistungsstreben ermittelte. Auf das leistungsthematische Selbstbild bezogen, stützen die Ergebnisse von STRAUS (1962) und ROSEN (1958) unsere Vermutung eines Zusammenhanges zwischen Variablen des allgemeinen Selbstbildes mit motivationalen Dispositionen und mit Leistungsvariablen. Deshalb erscheinen Untersuchungen und Analysen von Bedeutung, die Variablen des "naiven" Selbstbildes in Beziehung zu den in der Schulsituation relevanten Persönlichkeitsvariablen setzen, worauf auch kürzlich HECKHAUSEN (1976) hinweist.

4.4. Vermutete Zusammenhänge

Mit der nun anzuschließenden Datenanalyse soll geprüft werden, inwieweit die Schulleistung mit Merkmalen der Schülerpersönlichkeit in Beziehung steht. Zwar wird in der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst nicht das im dreigliedrigen Schulsystem übliche Notensystem mit der Vergabe von sechs Zensuren angewandt, doch werden ebenfalls Schulleistungsbewertungen auf einer 6-stufigen Skala vorgenommen, so daß durchaus sinnvolle Kennwerte zur Ermittlung der Schulleistung ermittelt werden können (vgl. 2.2.2.2.). In unserem Analyseschritt soll von Schulleistungsbewertungen der Fachlehrer in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ ausgegangen werden, da diese drei Fächer nach Meinung der Lehrer den stärksten Leistungsakzent aufweisen. Um alle vier Fächer gleich zu gewichten, soll für jeden Schüler ein Summenwert seiner Schulleistungsbewertungen in diesen Fächern gebildet werden. Weiterhin sollen drei etwa gleich große Schülergruppen nach ihrer Höhe der Summe ihrer Schulleistungsbewertungen gebildet werden. Konkret soll dann geprüft werden, inwieweit die Schülergruppe mit guten Schul-

leistungen sich in ihrer Persönlichkeit von der Schülergruppe mit schwachen Schulleistungen unterscheidet. Uns erscheint es sinnvoll, die Kennwerte der Schülergruppe mit durchschnittlichen Schulleistungen zum Vergleich ebenfalls anzugeben, auch wenn die Daten dieser Gruppe nicht zur statistischen Verrechnung herangezogen werden. Denn so kann z.B. abgeschätzt werden, ob die Persönlichkeitskennwerte in Abhängigkeit von den Schulleistungen kontinuierlich ansteigen oder abfallen.

In dem vorangehenden Literaturbericht über Zusammenhang zwischen Schulleistung und Persönlichkeitsmerkmalen sind bereits eine Reihe Vermutungen mit eingeflossen, so daß nicht mehr jede Vermutung explizit begründet werden muß.

Für die in dieser Untersuchung zentralen Selbstbildvariablen ist zu vermuten, daß Schüler mit schwachen Schulleistungen sich insgesamt betrachtet stark negativ betrachten. Ihre Leistungsschwäche und damit einhergehendes Schulversagen hat vermutlich eine generelle negative Selbstwahrnehmung zur Folge. Das Erlebnis eigener mangelnder Begabung wird dabei vermutlich ähnlich bestimmend sein, wie in der bereits vollzogenen Analyse der Daten bezüglich der Unterrichtsdifferenzierung (vgl. 3.3.). Das Erlebnis der eigenen mangelnden Begabung wird vermutlich mit dem deutlichen Erlebnis einhergehen, Aufgaben nicht so leicht lösen zu können. Mangelnde Anstrengungsbereitschaft für das Erreichen der vom Lehrer gesetzten Leistungsziele müßte daraus resultieren.

Das zu erwartende negative leistungsbezogene Selbstbild hat vermutlich Auswirkungen auf die Ursachenerklärungen in schulischem Erfolg und Mißerfolg. Erfolge müßten leistungsschwache Schüler wenig mit guter eigener Fähigkeit aber stärker mit Glück erklären, während sie ihre Mißerfolge verstärkt ihrer mangelnden Begabung zuschreiben müßten.
Für Selbstbild und Kausalattribuierungen der Schüler mit unterschiedlichen Schulleistungen sollen nicht eigens Vermutungen genannt werden, da hier ähnlich Ergebnisse wie beim all-

gemeinen Selbstbild und bei der unspezifischen Kausalattribuierung erwartet werden. Interessant erscheint uns aber die Erkundung, welche der beiden Leistungsbereiche deutlichere Mittelwertsunterschiede zwischen Schülern mit guten und schwachen Schulleistungen erbringt. Das gleiche gilt für die erlebte Fremdeinschätzung durch den Fachlehrer.

Unterschiede in der Leistungsmotivstruktur zwischen Schülern mit guter und schlechter Schulleistung konnten nicht immer ermittelt werden (vgl. z.B. HECKHAUSEN, 1963), doch erscheint uns aufgrund eigener Überlegungen die Erwartung sinnvoll, daß Schüler mit schwachen Schulleistungen aufgrund seltener Leistungserfolge in der Schule ein generell schwächeres Erfolgsmotiv besitzen (vgl. 4.2.2.).

Was den Zusammenhang zwischen Schulleistung und anderen Persönlichkeitsmerkmalen betrifft, haben wir bereits von dem häufig ermittelten Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistung berichtet (vgl. 4.2.3.). Aufgrund der dort dargestellten Kausalitätsannahmen erwarten auch wir diesen Zusammenhang. Besonders für die Schulangst erwarten wir aufgrund der Annahme einer ungünstigen "biosozialen Kumulation" (vgl. AEBLI, 1968) vergleichsweise höhere Werte für schulleistungsschwache Schüler. Für Neurotizismus und Extraversion stellen wir aufgrund bisher nicht eindeutiger Befunde keine Vermutungen auf (vgl. 4.2.4.). Weiterhin erwarten wir, daß Schüler mit schwachen Schulleistungen deutlich niedrigere Intelligenzkennwerte aufweisen (vgl. 4.2.1.), und höhere Fehlerwerte im Konzentrationstest d2 erzielen, was neuerlich REISER (1976) ermitteln konnte. Ebenso erwarten wir deutlich, daß Schüler mit schwachen Leistungen vergleichsweise häufiger unteren Sozialschichten angehören (vgl. 4.2.5.).

Ihre zukünftige Bildungslaufbahn schätzen leistungsschwache Schüler sicher ebenfalls vergleichsweise anders ein, und zwar in Hinblick auf einen früheren Schulabschluß und einer folgenden praktischen Berufsausbildung.

4.5 Darstellung der Befunde

Zur Prüfung, welche Ausprägungen die erhobenen abhängigen Varaiblen von den Schulleistungsbewertungen der Lehrer haben, werden die für die Gesamtschule im achten Jahrgang wohl bedeutsamsten Schulzensuren in Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÜ aufaddiert. Abhängig von der Höhe dieser Bewertungssumme werden etwa drei gleich große Gruppen gebildet, so daß Gruppen von Schülern mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Schulleistungen (n_3=47) vorliegen.

Wie Tab. 43 zeigt, entfallen sieben Mädchen mehr in die Gruppe mit durchschnittlichen Schulleistungen und ebenfalls sieben Jungen mehr in die Gruppe mit schlechten Schulleistungen. Die Häufigkeitsunterschiede der Geschlechter in den Gruppen sind aber nicht so gravierend, so daß Jungen und Mädchen zusammen betrachtet werden können.

Tab. 43: Anzahl der Jungen und Mädchen in den Gruppen mit schlechten, durchschnittlichen und guten Leistungsbewertungen

	Jungen	Mädchen	Summe
schlechte Schulleistungen	23	22	45
durchschnittliche Schulleistungen	19	26	45
gute Schulleistungen	27	20	47
Summe	69	68	137

Im folgenden werden die drei Gruppen zum Vergleich ihrer Mittelwerte einander gegenübergestellt. Mittelwertsunterschiede werden jeweils nur zwischen den Gruppen der schlechten und guten Schüler mit dem Mann-Whitney U Test bei einseitiger Fragestellung auf Signifikanz geprüft (SIEGEL, 1956, S. 116 ff). Ohne Angabe in den Tabellenüberschriften werden die statistisch

bedeutsamen empirischen U-Werte jeweils in den Tabellen aufgeführt. Das gilt ebenso für die vier verwendeten Zufallswahrscheinlichkeiten ($p < .001$; $p < .01$; $p < .05$; $p < .10$), wobei ein Signifikanzniveau von $p < .10$ als Tendenz gelten soll. Da Mittelwertsdifferenzen nicht eigens in den Tabellen aufgeführt werden, wird zur Übersichtlichkeit der größere Mittelwert beim Extremgruppenvergleich dann unterstrichen, wenn er sich zumindest auf einem Signifikanzniveau von $p < .05$ vom kleineren Mittelwert unterscheidet.

In Tab. 44 sind außer der Kriteriumsvariable zur Einteilung der Gruppen die Leistungsbewertungen in allen Schulfächern für die drei Schulleistungsgruppen eingetragen. Wie gut die Gruppeneinteilung Schulleistungsunterschiede trennt, belegt das Ergebnis, daß für alle Fächer (ausgenommen Sport) die Schulleistungsbewertungen sich zwischen den Extremgruppen hoch signifikant unterscheiden ($p < .001$) und die Schulleistungsbewertungen jeweils linear bis zur Gruppe mit guten Schulleistungen ansteigen.

Tab. 44: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der schulischen Leistungsbewertungen aller Fächer für Schüler mit schlechten ($n_1=45$), durchschnittlichen ($n_2=45$) und guten Leistungsbewertungen ($n_3=47$)

Schulleistungs-bewertungen	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Deutsch	2,556	0,50	3,111	0,44	3,553	0,50	262,5	<.001
Englisch	2,356	0,61	3,089	0,42	3,809	0,40	85,5	<.001
Mathematik	1,644	0,65	2,933	0,78	3,851	0,36	14	<.001
Physik/Chemie	2,200	0,81	2,978	0,87	3,638	0,57	201	<.001
Biologie	2,644	0,68	3,311	0,70	3,787	0,41	210,5	<.001
PTÜ	2,356	0,65	2,978	0,58	3,596	0,50	194,5	<.001
Sport	2,511	1,12	2,467	0,99	2,596	1,08		
Kunst	2,956	0,47	3,422	0,54	3,489	0,59	564	<.001
Deutsch-Rechtschr.	2,511	0,73	3,156	0,67	3,447	0,54	376	<.001
Englisch-Rechtschr.	1,800	0,73	2,578	0,81	3,191	0,80	251	<.001
Bewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ)	8,911	1,24	12,111	0,78	14,809	0,80	0	<.001

Die Tab. 45 belegt, daß Schulleistungsbewertungen in engem Zusammenhang mit dem Besuch der im siebten Schuljahr eingerichteten Stützkurse bestehen. Schüler mit schlechten Schulleistungen haben sowohl in Deutsch, Englisch und Mathematik deutlich häufiger Stützkurse besucht ($p < .001$), und zwar in Englisch und Mathematik etwa jeder zweite.

Vermutlich als Folge ihrer auch früher schlechten Schulleistungen in sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch) haben die Schüler mit allgemein schlechten Schulzensuren seltener eine zweite Fremdsprache bei der Wahldifferenzierung am Ende des sechsten Schuljahres gewählt ($p < .001$).

Tab. 45: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungs- und Wahldifferenzierung für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

Leistungs- und Wahldifferenzierung	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Stützkurs Deutsch	0,333	0,48	0,067	0,25	0,0	0,0	705	<.001
Stützkurs Englisch	0,467	0,50	0,156	0,37	0,0	0,0	564	<.001
Stützkurs Mathematik	0,556	0,50	0,089	0,29	0,021	0,021	492	<.001
Wahldifferenzierung	1,267	0,45	1,667	0,48	1,915	0,28	372	<.001

4.5.1. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

Die Ergebnisse des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes in Abhängigkeit von den Schulleistungen sind in Tab. 46 dargestellt. Schüler mit guten Schulleistungen haben im Vergleich zu Schülern mit schlechten Schulleistungen ein Selbstbild, daß stark von dem Glauben an die gute eigene Begabung und der Einschätzung, Aufgaben und Probleme meistens leicht lösen zu können, geprägt ist (jeweils $p < .001$). Beides geht einher mit einer starken Selbstzufriedenheit eigener Leistungen ($p < .001$) und der Ein-

schätzung stark anstrengungsfähig zu sein und häufig Glück zu haben (jeweils $p < .05$). Vergleichsweise sind leistungsmäßig gute Schüler ebenfalls eher der Meinung, in ihrem zukünftigen Leben Erfolg haben zu werden.
Schüler mit guten Schulleistungen haben außerdem eine höhere Erfolgserwartung ($p < .05$); bei Mißerfolg sind sie unzufriedener mit sich selbst, erwarten aber Mißerfolg seltener (jeweils $p < .05$). Ihre stärkere Anstrengungsorientiertheit schlägt sich in dem Glauben nieder, aus eigener Kraft und Anstrengung in der Gesellschaft vorankommen zu können und deshalb eigene Anstrengungen für nutzbringend zu halten ($p < .01$).

Tab. 46: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

allgemeines Leistungs-Selbstbild	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	3,664	1,35	4,044	1,33	5,043	0,75	403	<.001
all.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	4,556	1,56	5,156	1,45	5,191	1,14	819	<.05
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	3,867	0,92	4,200	0,97	4,745	0,99	549,5	<.001
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	4,111	1,40	4,000	1,61	4,638	1,34	819	<.05
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	3,689	1,26	3,911	1,16	4,191	0,90	797	<.05
allg.Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit	4,778	1,62	4,800	1,67	4,979	1,47		
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	4,022	1,66	4,378	1,71	5,234	1,18	590,5	<.001
Zufriedenheit bei Erfolg	4,978	1,95	4,867	2,24	5,404	1,64		
Erfolgserwartung	4,933	1,67	5,156	1,74	5,638	1,36	793	<.05
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	4,267	2,07	4,889	2,21	5,255	1,66	771,5	<.05
Mißerfolgserwartung	2,689	1,84	2,267	1,67	1,872	1,33	785	<.05
Anstrengungsorientiertheit	4,422	1,75	5,067	1,53	5,319	1,25	724	<.01
Zukunftsorientiertheit	4,467	1,78	4,333	1,85	4,447	1,52		
Familienorientiertheit	2,956	2,03	2,956	1,87	2,830	1,63		

Wie Tab. 47 zeigt, ist die allgemeine Ursachenerklärung eigener Leistungsresultate für Schüler mit guten Schulleistungen besonders durch die Zurückführung von Erfolg auf die gute eigene Begabung geprägt ($p < .001$). Gleichzeitig attribuieren sie Erfolg seltener auf Zufall ($p < .01$). Unterschiede der Mißerfolgsattribuierung sind nur schwach ausgeprägt. Mißerfolge führen Schüler mit guten Schulleistungen vergleichsweise weniger auf mangelnde Begabung und Zufall zurück ($p < .10$).

Tab. 47: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

allgemeine Attribuierung	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
B_E	3,956	1,21	4,378	1,27	4,851	0,98	606,5	<.001
A_E	4,689	1,50	5,289	1,44	5,000	1,63		
S_E	4,267	1,60	4,489	1,39	4,340	1,22		
Z_E	4,289	1,88	4,044	1,83	3,340	1,75	746,5	<.01
B_M	2,311	1,35	2,244	1,49	1,894	1,11	883,5	<.10
A_M	3,778	2,11	3,911	2,17	3,957	1,85		
S_M	3,533	1,53	3,200	1,69	3,383	1,47		
Z_M	3,689	2,15	3,556	1,88	3,064	2,13	870	<.10

Um korrelative Aussagen über den Zusammenhang zwischen Schulleistungen und dem allgemeinen Leistungsselbstbild und der allgemeinen Kausalattribuierung vorliegen zu haben, wurden Produktmoment-Korrelationen zwischen diesen Variablen errechnet und diese in Tab. 48 dargestellt. Dabei ergibt sich, daß die korrelativen Befunde die über die Gruppierung erhaltenen Ergebnisse erhärten.

Tab. 48: Produktmoment-Korrelationen (r) der Schulleistungsbewertungssumme (aus:Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ) und den Kennwerten des allgemeinen Leistungselbstbildes und der allgemeinen Kausalattribuierung und Zufallswahrscheinlichkeiten p bei einseitiger Fragestellung

	Schulleistungsbewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ)	
	r	p
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	.463	<.001
allg.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	.200	<.10
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	.358	<.001
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	.145	<.05
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	.188	<.05
allg.Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit	.087	
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	.377	<.001
Zufriedenheit bei Erfolg	.084	
Erfolgserwartung	.188	<.05
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	.237	<.01
Mißerfolgserwartung	-.208	<.01
Anstrengungsorientiertheit	.215	<.01
Zukunftsorientiertheit	-.033	
Familienorientiertheit	-.063	
B_E	.363	<.001
A_E	.130	<.10
S_E	.020	
Z_E	-.192	<.05
B_M	-.155	<.05
A_M	.051	<.05
S_M	-.089	
Z_M	-.141	<.05

Schüler mit guten Schulleistungen haben im Fach Mathematik eine vergleichsweise viel stärkere Selbsteinschätzung, mathematisch begabt zu sein, was mit einer größeren Leistungszufriedenheit einhergeht (jeweils $p < .001$), wie Tab. 49 verdeutlicht. Darüber hinaus glauben sie, Mathematik läge ihnen weniger ($p < .05$).

Die Ursachenerklärung von Leistungsresultaten ist in Abhängigkeit von den Schulleistungsbewertungen deutlich durch den Faktor Begabung geprägt. Schüler mit guten Schulleistungen attribuieren vergleichsweise deutlich mehr auf gute Begabung nach Erfolg und auf mangelnde Begabung nach Mißerfolg (jeweils $p < .001$). Ferner führen sie Erfolg weniger auf Glück zurück ($p < .01$).

Tab. 49: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzungen und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für Schuler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Mathematik	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,467	1,77	4,844	1,81	5,809	1,31	577	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,911	1,52	4,800	1,51	5,043	1,41		
mathematische Begabung	4,244	1,15	4,444	1,25	5,319	1,07	525	<.001
Schwierigkeit von Mathem.	3,911	1,59	3,800	1,69	3,383	1,47	852	<.10
Anstrengungsfähigkeit	4,911	1,35	5,022	1,12	5,191	1,19		
persönliche Eignung	4,711	1,70	4,800	1,32	5,532	1,56	765,5	<.05
aktive Teilnahme am Unterr.	4,267	1,88	3,933	1,90	4,830	1,61	878	<.10
Mitarbeit im Unterricht	4,756	1,65	5,022	1,25	5,085	1,27		
B_E Mathematik	4,022	1,45	4,267	1,45	5,106	1,24	607,5	<.001
A_E Mathematik	5,022	1,48	5,133	1,53	4,660	1,66		
S_E Mathematik	4,467	1,47	4,644	1,61	4,617	1,48		
Z_E Mathematik	2,911	1,94	3,689	1,89	2,872	1,62	732,5	<.01
B_M Mathematik	2,933	1,40	2,844	1,57	2,043	1,20	661,5	<.001
A_M Mathematik	3,667	1,80	3,467	2,07	3,468	1,80		
S_M Mathematik	3,556	1,60	3,022	1,50	3,319	1,58		
Z_M Mathematik	3,600	2,07	3,311	1,94	3,191	2,12		

Entsprechend ihrer Selbsteinschätzung glauben Schüler mit guten Schulleistungen stärker, ihr Mathematik-Lehrer sei mit ihren Leistungen zufrieden ($p < .001$), wie Tab. 50 zeigt. Außerdem sind sie der Meinung, daß sie im Mathematik-Unterricht weniger getadelt würden ($p < .05$) und ihr Lehrer glaube, sie seien mathematisch begabter ($p < .01$).

Tab. 50: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,267	1,25	4,378	1,23	5,085	1,08	634	<.001
Anstrengung im Unterricht	4,667	1,15	4,556	1,29	4,617	1,33		
mathematische Begabung	4,400	1,39	4,622	1,27	5,128	0,97	705	<.01
Mitarbeit im Unterricht	4,600	1,44	4,311	1,43	4,809	1,31		
Lob	3,689	1,47	2,933	1,76	3,277	1,66	884	<.10
Tadel	2,800	1,70	2,489	1,58	2,255	1,45	852,5	<.05

Wie Tab. 51 verdeutlicht, ist die Selbsteinschätzung im Fach Englisch für leistungsstarke Schüler bestimmt durch das vergleichsweise starke Erlebnis der eigenen sprachlichen Begabung und Englisch eher leicht zu finden (jeweils $p < .05$). Sie glauben, Englisch läge ihnen mehr und sie würden in letzter Zeit besser im Englisch-Unterricht mitgearbeitet haben (jeweils $p < .05$).

Die Ursachenerklärung von Leistungsergebnissen im Fach Englisch ist für Schüler mit guten Schulleistungen vorrangig durch die Attribuierung auf gute eigene Begabung nach Erfolg charakterisiert ($p < .001$). Sie führen Erfolg ferner relativ stärker auf Leichtigkeit gestellter Aufgaben zurück ($p < .05$).

Tab. 51: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzungen und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Schulleistungen (n_3=47)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Englisch	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,156	1,74	4,733	1,88	5,170	1,52	712,5	<.01
Anstrengung im Unterr.	4,444	1,69	4,956	1,59	4,936	1,21	882	<.10
sprachl. Begabung	4,289	1,38	4,533	1,53	5,043	1,32	715,5	<.01
Schwierigkeit von Engl.	3,889	1,93	3,311	1,66	3,021	1,52	767	<.01
Anstrengungsfähigkeit	4,889	1,50	4,867	1,53	4,979	1,39		
persönliche Eignung	4,644	1,92	5,178	1,64	5,383	1,38	845,5	<.05
aktive Teilnahme am Unterr.	4,400	1,63	5,000	1,40	4,745	1,76		
Mitarbeit im Unterricht	4,511	1,24	4,933	1,27	4,894	1,36	824	<.05
B_E Englisch	3,800	1,46	4,533	1,63	4,830	1,42	603,5	<.001
A_E Englisch	4,733	1,62	5,311	1,56	5,149	1,56	896	<.10
S_E Englisch	3,867	1,29	4,333	1,46	4,447	1,60	815	<.05
Z_E Englisch	3,556	2,01	3,444	1,89	3,000	1,84	883	<.10
B_M Englisch	2,978	1,59	2,489	1,44	2,553	1,53	885	<.10
A_M Englisch	3,378	1,99	4,000	1,80	4,043	1,78	851	<.10
S_M Englisch	3,244	1,57	3,200	1,58	3,362	1,65		
Z_M Englisch	3,311	2,16	3,111	1,84	2,915	1,92		

Wie Tab. 52 zeigt, glauben leistungsstarke Schüler häufiger, ihr Englisch-Lehrer sei mit ihren Leistungen zufrieden ($p < .01$). Ferner nehmen sie an, ihr Lehrer schätze ihre sprachliche Begabung ($p < .001$) und ihre Anstrengung im Unterricht höher ein ($p < .05$).

Tab. 52: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,080	1,40	4,556	1,66	4,872	1,13	697	<.01
Anstrengung im Unterr.	4,200	1,42	4,533	1,36	4,787	1,28	782	<.05
sprachliche Begabung	4,089	1,43	4,556	1,37	5,106	1,03	598	<.001
Mitarbeit im Unterr.	4,178	1,43	4,800	1,30	4,617	1,51	880	<.10
Lob	3,400	1,78	3,889	1,60	3,66[illegible]	1,54		
Tadel	2,667	1,51	2,156	1,36	2,277	1,55		

4.5.2. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten

Die Leistungsmotivation von Schülern mit guten Schulleistungen ist durch einen vergleichsweise höheren Netto-Hoffnung-Wert gekennzeichnet ($p < .05$). Dieses Ergebnis ist vorrangig durch einen höheren HE-Wert bedingt, wie Tab. 53 zeigt.
In der Anspruchsniveausetzung erweist sich kein Mittelwertsunterschied zwischen den Extremgruppen als statistisch bedeutsam (siehe Tab. 53).

Tab. 53: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungsmotivation und der Anspruchsniveausetzung für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

Leistungsmotivation und Anspruchsniveau	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
HE	72,644	22,17	76,178	21,59	76,106	21,56		
FM	57,200	20,51	57,378	19,17	57,681	18,63		
GM	129,844	38,35	133,556	36,08	133,787	38,26		
NH	15,444	18,79	18,800	19,13	18,426	12,68	844	$< .05$
Zdiff.	12,867	7,28	13,022	7,69	11,213	6,78		
ZED	- 0,400	12,03	- 2,333	11,17	- 2,660	9,86		
Σ starre Reaktion	1,422	1,99	1,178	1,32	1,468	2,19		
starre Reaktion M.	0,556	1,16	0,511	0,97	0,681	1,46		
starre Reaktion E.	0,867	1,67	0,667	1,02	0,787	1,76		
Σ atyp. Reaktion	0,822	1,13	0,556	0,84	0,617	1,11		
atyp. Reaktion M.	0,200	0,59	0,222	0,56	0,191	0,80		
atyp. Reaktion E.	0,622	1,05	0,333	0,67	0,426	0,77		

Bei den Mittelwertsunterschieden der Persönlichkeitsfragebögen (siehe Tab. 54) ergibt sich eine leicht geringere Schulängstlichkeit für Schüler mit guten Schulleistungen ($p < .10$). Ferner sind diese Schüler etwas stärker extravertiert ($p < .10$) und weisen im HANES KJ einen geringen Lügen-Wert auf ($p < .01$).

Tab. 54: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Persönlichkeitsfragebogen (TASC, CMAS, SDS-CM, HANES-KJ) für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

Persönlichkeits-fragebögen	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
TASC	8,778	5,87	7,644	5,74	6,915	4,81	883	<.10
CMAS	11,289	8,89	10,622	8,50	12,404	7,71		
SDS-CM	11,756	3,77	12,333	3,46	11,936	2,90		
HANES-N_1	5,689	4,40	5,267	4,09	6,064	4,05		
HANES-N_2	6,511	4,61	6,089	4,54	7,043	4,60		
HANES-N_3	12,200	8,72	11,356	8,21	13,106	8,35		
HANES-E_1	5,933	1,60	6,756	1,33	6,702	1,12	768,5	<.01
HANES-E_2	5,889	1,82	5,778	1,54	5,979	1,67		
HANES-E_3	11,822	2,75	12,533	2,16	12,681	2,37	856	<.10
HANES-L	3,933	2,26	3,889	2,23	2,936	2,05	765	<.01

Um eine genauere Abschätzung des Zusammenhanges zwischen Schulleistungen und den ermittelten Persönlichkeitsmerkmalen vorliegen zu haben, wurden Produktmoment-Korrelationen zwischen der Schulleistungsbewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÖ) und Persönlichkeitsmerkmalen ermittelt und diese in Tab. 55 aufgeführt.

Tab. 55: Produktmoment-Korrelationen (r) zwischen Schulleistungen und Persönlichkeitsmerkmalen sowie dazugehörige Persönlichkeitsmerkmale p bei einseitiger Fragestellung

	Schulleistungsbewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÖ)	
	r	s
HA	.030	
SM	-.034	
GM	.041	
MH	.142	
TASC	-.133	<.1
CMAS	.072	
SDS-CM	-.033	
HANES-N_3	.041	
HANES-E_3	.083	

Die Mittelwerte der erhobenen Untertests des LPS (siehe Tab. 56) liegen für Schüler mit guten Schulleistungen vergleichsweise höher und erreichen bis auf den Untertest "Worteinfall" ($p < .01$) sämtlich eine hohe statistische Bedeutsamkeit. ($p < .001$). Wie Tab. 56 ferner verdeutlicht, machen Schüler mit guten Schulleistungen seltener Fehler im Konzentrationstest d2 ($p < .01$).

Tab. 56: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Intelligenztests (LPS) und des Konzentrationstests (d2) für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

Intelligenz (LPS) und Konzentration (d2)	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Allgemeinbildung	18,889	6,16	20,733	6,46	24,000	6,29	640,5	<.001
Denkfähigkeit	42,022	5,95	45,133	5,95	48,915	6,46	413	<.001
Worteinfall	34,778	9,40	37,000	10,57	41,447	12,21	709,5	<.01
techn. Begabung	67,467	17,68	72,800	17,71	80,979	21,67	648,5	<.001
GZ	324,400	76,73	340,378	79,43	336,532	68,27		
F	29,600	25,14	25,333	29,37	15,638	12,61	680,5	<.01

Um eine genauere Aussage über den Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Intelligenztestwerten machen zu können, wurden Produktmoment-Korrelationen zwischen den Schulleistungsbewertungen in allen Fächern und den Ergebnissen der Intelligenzuntertests des LPS errechnet und diese in Tab. 57 aufgeführt. Dabei ergeben sich - ausgenommen für das Fach Sport - durchweg positive Korrelationen bis annähernd r=.50.

Tab. 57: Produktmoment-Korrelationen (r) zwischen Schulleistungen und den Intelligenzuntertests des LPS sowie dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten p bei einseitiger Fragestellung

	Allgemeinbildung		Denkfähigkeit		Worteinfall		techn. Begabung	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Deutsch	.470	<.001	.280	<.001	.361	<.001	.086	
Englisch	.380	<.001	.377	<.001	.276	<.001	.238	<.01
Mathematik	.224	<.01	.457	<.001	.180	<.05	.374	<.001
Physik/Chemie	.214	<.01	.380	<.001	.144	<.05	.315	<.001
Biologie	.215	<.01	.225	<.01	.171	<.05	.135	<.10
PTÜ	.226	<.01	.284	<.001	.134	<.10	.187	<.05
Sport	-.050		.054		-.010		.036	
Kunst	.160	<.05	.251	<.01	.177	<.05	.148	<.05
Deutsch-Rechtschr.	.348	<.001	.260	<.001	.346	<.001	.086	
Englisch-Rechtschr.	.507	<.001	.444	<.001	.480	<.001	.246	<.01
Bewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ)	.486	<.001	.454	<.001	.283	<.001	.303	<.001

4.5.3. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht

Wie Tab. 58 zeigt, fallen die Unterschiede in der Einschätzung von Bildungsabschlüssen in Abhängigkeit von den Schulleistungsbewertungen recht deutlich aus. Schüler mit guten Schulzensuren beurteilen wie ihre Lehrer, daß sie die Gesamtschule länger besuchen werden ($p < .001$). Für die Schüler entspricht das auch ihrem Wunsch ($p < .001$). Ein Hochschulstudium erscheint für sie sowohl wahrscheinlich als auch wünschenswert (jeweils $p < .001$). Auch glauben sie vergleichsweise weniger, zukünftig eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß zu machen ($p < .05$), was ihnen auch wünschenswert erscheint ($p < .001$).

Tab. 58: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) des vom Lehrer eingeschätzten Schulabschlusses und der Kennwerte des Aspirationsniveaus der Schüler für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Lehrereinschätzung/ Schulabschluß	1,556	0,59	2,133	0,55	2,702	0,55	228	<.001
Schülereinschätzung:								
vorauss. Schulabschluß	1,956	0,60	2,244	0,53	2,617	0,53	489,5	<.001
gewünschter Schulabschluß	2,156	0,60	2,600	0,50	2,787	0,41	482	<.001
vorauss. Hochschulstudium	1,889	0,32	1,578	0,50	1,319	0,47	455	<.001
gewünschtes Hochschulstudium	1,711	0,46	1,422	0,50	1,298	0,46	620,5	<.001
vorauss. Lehre	1,200	0,40	1,267	0,45	1,383	0,49	864	<.05
gewünschte Lehre	1,133	0,34	1,356	0,48	1,426	0,50	748,5	<.001

Wie Tab. 59 verdeutlicht, liegt der SÖS für Schüler mit guten Schulleistungen deutlich höher als für Schüler mit schlechten Schulleistungen ($p < .001$). Die Produktmoment-Korrelation zwischen der Schulleistungsbewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÖ) und dem SÖS liegt bei $r=-.292$ ($p < .001$ bei einseitiger Fragestellung).

Tab. 59: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des SÖS und der Berufstätigkeit der Mutter für Schüler mit schlechten (n_1=45), durchschnittlichen (n_2=45) und guten Leistungsbewertungen (n_3=47)

	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
SÖS	4,000	0,56	3,689	0,56	3,553	0,72	719,5	<.001

4.5.4. Soziometrische Ergebnisse

Gute Schulzensuren gehen mit soziometrischen Beliebtheitswahlen einher, wie Tab. 60 zeigt. Schüler mit guten Schulzensuren wählen vergleichsweise viel häufiger Schüler, die ebenfalls gute Schulleistungen aufweisen und zurückliegend seltener an Stützkursmaßnahmen teilgenommen haben, zum besten Freund in ihrem Jahrgang (jeweils $p < .001$).

Tab. 60: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte für Stützkursteilnahme und Schulleistungsbewertung des besten Freundes für Schüler mit schlechten ($n_1=45$), durchschnittlichen ($n_2=45$) und guten Leistungsbewertungen ($n_3=47$)

Leistung des besten Freundes	schlechte Schulleistungen		durchschnittl. Schulleistungen		gute Schulleistungen			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Stützkursteilnahme	0,422	0,50	0,200	0,40	0,085	0,28	701	< .001
Schulleistung	0,467	0,50	0,711	0,46	0,851	0,36	651	< .001

4.6. Interpretation des Zusammenhanges zwischen Schulleistung und Schülerpersönlichkeit

Zur Prüfung der Abhängigkeit der erfaßten Persönlichkeitsmerkmale von der Schulleistung wurde für alle Schüler die Summe der Schulzensuren in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ gebildet und Mittelwertsvergleiche der abhängigen Variablen für Schüler mit guten (n=47) und schlechten Schulleistungen (n=45) angestellt. Daß die gebildeten Zensurensummen ein zufriedenstellendes Kriterium zur Ermittlung deutlich unterschiedlicher Schulleistungen darstellen, ist daran ersichtlich, daß die Schulleistungen zwischen den Extremgruppen ausgenommen das Fach Sport in allen Fächern sehr deutlich differieren (jeweils $p < .001$). Wie stark sich die Schulleistungen beider Gruppen voneinander unterscheiden, ergibt sich auch dadurch, daß Schüler mit schwachen Schulleistungen häufiger Stützkurse besucht haben, und zwar sowohl in Deutsch, Englisch und Mathematik (jeweils $p < .001$). Weiterhin haben Schüler mit schwachen Schulleistungen aufgrund ihrer Einschätzung einer relativ geringen sprachlichen Begabung seltener eine zweite Fremdsprache gewählt ($p < .001$). Deshalb kann die bei unserer Datenanalyse als unabhängige Variable zugrundegelegten Zensurensumme als eine hinreichende "operationale Beschreibungskategorie" des hypothetischen Konstrukts der Schulleistung angesehen werden (vgl. FRICKE, 1972; KRAPP & PRELL, 1975).

4.6.1. Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

Den Ergebnissen des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes zwischen Schülern mit unterschiedlichen Schulleistungen ist zu entnehmen, daß sie ähnlich ausfallen, wie die bereits ermittelten Befunde, die wir bei der Datenanalyse mit Unterrichtsdifferenzierungsmaßnahmen als unabhängige Variable erhalten haben. Das ist darauf zurückzuführen, daß die Gruppe der Schulleistungsschwachen Schüler einen starken Anteil an Schülern aufweist,

die an Stützkursen teilgenommen und keine zweite Fremdsprache gewählt haben. Wiederum kristalisiert sich in der Selbsteinschätzung eigener Leistungen als statistisch besonders bedeutsam heraus, daß leistungsschwache Schüler vergleichsweise von ihrer allgemeinen fehlenden Begabung und der Einschätzung, Aufgaben nicht leicht lösen zu können, überzeugt sind (jeweils $p < .001$). Deshalb sind sie mit ihren Leistungen auch vergleichsweise weniger zufrieden als Schüler mit guten Schulleistungen ($p < .001$) und nehmen an, auch zukünftig relativ selten erfolgreich zu sein ($p < .05$). Damit ist das Selbstbild leistungsschwacher Schüler entscheidend durch das Erleben des eigenen Leistungsversagens gekennzeichnet. Aufgrund ihrer Einschätzung ihrer allgemeinen mangelnden Begabung erwarten sie häufiger als ihre schulleistungsstarken Mitschüler Mißerfolg und seltener Erfolg (jeweils $p < .05$).

Dieses zentrale Erleben der eigenen mangelnden Begabung muß aufgrund der gesellschaftlichen Wertschätzung für erfolgreiche Leistungsbemühungen ein negatives Selbstbewußtsein bei leistungsschwachen Schülern implizieren. Besonders ADLER hat auf abgesunkenes Selbstvertrauen als Resultat laufenden Mißerfolgs hingewiesen und damit die Wichtigkeit des Selbstgefühls in seiner Individualpsychologie unterstrichen (vgl. ANSBACHER & ANSBACHER, 1972). Das negative allgemeine Leistungs-Selbstbild schulleistungsschwacher Schüler ist sicher zum Teil auf Bedingungsfaktoren der häuslichen Umwelt zurückzuführen (vgl. LAVIN, 1965; LUKESCH, 1975), denn die Selbsteinschätzung kann als erlernte Persönlichkeitsstruktur zum Teil als Resultat der sozialen Beziehungen mit den Eltern verstanden werden (CLYNE, 1969). Doch messen wir schulischen Bedingungsfaktoren bei Schülern der untersuchten Altersstufe eine größere Bedeutung bei der Entwicklung des aktuellen leistungsbezogenen Selbstmodells bei. Schließlich haben diese Schüler ihre Leistungsfähigkeit vorrangig in der Schule erlebt und sie werden geneigt sein, die dort gewonnenen Leistungserfahrungen auch auf andere außerschulische Leistungsbereiche zu übertragen.

Genaueren Aufschluß über Selbstbildprozesse gibt das Kausalattribuierungsverhalten. Die ermittelten Ergebnisse fallen hier wiederum ähnlich den Ergebnissen aus, die wir aufgrund der Analyse von Differenzierungsmaßnahmen des Unterrichts erhalten haben. Betrachtet man die Tabellen, die Kausalattribuierungswerte berücksichtigen, zusammen, so ergeben sich für drei Attribuierungsfaktoren durchweg signifikante Mittelwertsunterschiede. Schüler mit schlechten Schulzensuren führen Leistungserfolge stark weniger auf eigene Begabung zurück als Schüler mit guten Schulzensuren (jeweils $p < .001$), andererseits glauben sie aber, Mißerfolge würden vergleichsweise eher aufgrund ihrer mangelnden Begabung eintreten. Weiterhin meinen leistungsschwache Schüler stärker, daß das Erreichen eigener Erfolge zufallsbedingt sei. Damit schlägt sich das Erleben der eigenen mangelnden Begabung leistungsschwacher Schüler deutlich in ihren Ursachenerklärungen für Erfolg und Mißerfolg nieder. Eigene Erfolge können sie aufgrund dieser Selbstwahrnehmung nur relativ schwach internal attribuieren und glauben deshalb stärker an das Eintreten glücklicher externaler Umstände. Das Erlebnis der generellen eigenen mangelnden Begabung führt andererseits konsequent dazu, daß sie eigene Mißerfolge vergleichsweise stark auf nicht ausreichende Fähigkeit zurückführen.

Das ermittelte negative Selbstbild schulleistungsschwacher Schüler, das sich in den belastenden Begabungsattribuierungen und in dem geringen Selbstwertgefühl äußert, auch zukünftig kaum erfolgreich sein zu können, ähnelt stark dem Selbstwertgefühl von Leistungsängstlichen (SARASON & GANZER, 1962; SARASON & KÖNIG, 1965). Ängstliche Schüler haben ein ähnlich schwaches Selbstwertgefühl, wie die schulleistungsschwachen Schüler unserer Untersuchung und fühlen sich durch die an sie gestellten Anforderungen häufig überlastet (vgl. KEMMLER, 1967; S. 65 f). Schulleistungen beeinflussen vermutlich besonders deshalb das leistungsthematische Selbstbild, weil sie über die Zensurengebung im Schulunterricht den Schüler ständig zum sozialen Vergleich mit seinen Mitschülern auffordern und sie ihm

auf diese Weise die Übernahme der geltenden Tüchtigkeitsmaßstäbe nahelegen. Zum anderen hat die Leistungsmotivationsforschung ähnliche Attribuierungsvoreingenommenheiten bei Mißerfolgsängstlichen im Vergleich zu Erfolgsmotivierten nachweisen können, wie wir für schulleistungsschwache Schüler im Vergleich zu schulleistungsstarken Schülern ermittelt haben, besonders was die Begabungsattribuierungen anbelangt (MEYER, 1973). Da Mißerfolgsmotivierte und schulleistungsschwache Schüler ähnliche kognitive Bewertungen eigener Leistungsresultate vornehmen, kann angenommen werden, daß aufgrund dieser ähnlichen Selbstwahrnehmungen auch ähnliche Handlungsbereitschaften bei beiden Personengruppen vorliegen. Die von uns errechneten Produktmoment-Korrelationen zwischen Schulleistungsbewertungen und der leistungsbezogener Selbstwahrnehmung sowie den Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten stützen diese Vermutung. Das allgemeine "interne Modell", das schulleistungsschwache Schüler sich aufgebaut haben, zeugt von einer durchweg pessimistischen Selbstwahrnehmung. Ihre Attribuierungspräferenzen entsprechen denen mißerfolgsängstlicher Individuen, da sie ihre eigene Begabung relativ gering für Erfolg und relativ stark für Mißerfolg verantwortlich machen (vgl. MEYER, 1973). Diese pessimistische Selbstwahrnehmung äußert sich weiterhin in den Anstrengungsattribuierungen. Sie erklären nämlich Erfolge wie Mißerfolge seltener mit Anstrengungsfaktoren, was im Modell von WEINER et al. (1971) für mißerfolgsängstliche Individuen vorhergesagt wird (vgl. Tab. 48).

4.6.2. Fachbezogene Selbsteinschätzung und Aspirationsniveau

Das negative leistungsbezogene Selbstbild schulleistungsschwacher Schüler ist auch ersichtlich aus den fachspezifischen Selbsteinschätzungen in den Fächern Mathematik und Englisch. Leistungsschwache Schüler halten sich im Vergleich zu leistungsstarken Schülern für mathematisch ($p < .001$) und sprachlich ($p < .01$) geringer begabt, und entsprechend schätzen sie ihre Eignung für diese Fächer niedriger ein (jeweils $p < .05$). Auf-

grund dieser Selbstwahrnehmungen ist ihre Leistungszufriedenheit in Mathematik ($p < .001$) und Englisch ($p < .01$) vergleichsweise ähnlich gering. Dieses niedrige Selbstwertgefühl leistungsschwacher Schüler wird außerdem durch die eigene Meinung charakterisiert, ihre Fachlehrer beurteilten sie entsprechend negativ, wie sie sich selbst einschätzen. So gehen sie davon aus, ihre Fachlehrer hielten sie für mathematisch ($p < .01$) und sprachlich ($p < .001$) relativ wenig begabt und seien mit ihren Schulleistungen in Mathematik ($p < .001$) und Englisch ($p < .01$) im Vergleich zu leistungsstarken Schülern unzufrieden. Da sich leistungsschwache Schüler in solch krasser Weise von ihren Lehrern abqualifizierend beurteilt erleben, ist kaum anzunehmen, daß sie es für realisierbar halten, durch eigene Anstrengungsbemühungen die beim Lehrer vermuteten Fremdeinschätzungen zu revidieren. Vielmehr ist zu vermuten, daß sie die von ihnen erlebte mangelnde Begabung als gegeben hinnehmen, langfristig schlechte Schulleistungen antizipieren und gegenüber den in Bezug auf sie als zu hoch eingeschätzen Leistungsanforderungen der Schule resignieren.

Diese Vermutung der resignativen Zukunftsbeurteilung leistungsschwacher Schüler bestätigt sich durch die ermittelten Befunde zum Aspirationsniveau. Im Vergleich zu Schülern mit guten Schulleistungen stellt sich die schulische und nachschulische Zukunft leistungsschwacher Schüler in ihrer Selbsteinschätzung deutlich anders dar. Sie wünschen und erwarten einen vergleichsweise früheren Schulabgang (jeweils $p < .001$), was bezogen auf ihren beruflichen Werdegang in ihrer Wahrnehmung ein Hochschulstudium ausschließt ($p < .001$) und die Absolvierung einer praktischen Berufsausbildung als wünschenswert erscheinen läßt ($p < .001$). Damit ist der berufliche Werdegang von Schülern des achten Schuljahrs klar abgeschätzt und wird auch akzeptiert. Für leistungsschwache Schüler bedeutet dieses Ergebnis, daß sie ihren Abgang von der Schule nach dem neunten Schuljahr vorwegnehmen und schulischen Lernprozessen nur noch begrenzt aufgeschlossen gegenüberstehen.

4.6.3. Kognitive und nicht-kognitive Lernvoraussetzungen

Bei der Ermittlung von Bedingungsfaktoren der Schulleistung konnte häufig bestätigt werden, daß Schüler mit guten Schulzensuren in der Regel auch höhere Intelligenztestleistungen erbringen (vgl. GUILFORD, 1965; LAVIN, 1965). Auch in unserer Untersuchung zeigt sich, daß Schüler mit guten Schulleistungen höhere Kennwerte in den angewandten Untertests des Leistungsprüfsystems (LPS) von HORN (1962) aufweisen.
Korrelationen zwischen den Schulzensuren in den einzelnen Fächern und den Intelligenzuntertests zeigen, daß die Korrelationen - angenommen das Fach Sport - durchweg positiv sind und maximal etwa .50 erreichen. Durchschnittlich am höchsten korrelieren dabei die Untertests Allgemeinbildung und Denkfähigkeit mit den Schulzensuren, was bestätigt, daß die Korrelation zwischen Intelligenz und Schulleistung umso höher ausfällt, je mehr die Aufgaben der Intelligenztests verbale Inhalte verwenden (vgl. WEISS, 1969).
Zwar bestimmen die Intelligenz und andere kognitive Faktoren wie kognitive Stile und Kreativität bedeutsam die Schulleistungen, wie auch unsere Ergebnisse belegen, doch dürfen kognitive Faktoren zur Erklärung schulischen Erfolgs und Versagens nicht überbewertet werden (vgl. LEMPP, 1971). Die Bedeutung nicht-kognitiver Faktoren für Schulleistungsunterschiede belegen einige Ergebnisse unserer Auswertung. Schüler mit schwachen Schulleistungen weisen im Vergleich zu Schülern mit schwachen Schulleistungen niedrigere Nettohoffnungskennwerte infolge einer geringeren Erfolgszuversichtlichkeit auf ($p < .05$). Ihre Gesamtmotivation ist deshalb geringer, wenn auch nicht statistisch signifikant. Weiterhin ist ihre Schulangst (TASC) vergleichsweise höher ($p < .10$) und sie haben besonders aufgrund niedriger Geselligkeitswerte (E_1; $p < .01$) niedrige Extraversionswerte. Ferner ist ihre Konzentrationsfähigkeit geringer, was aus den höheren Fehlerwerten als Maß für die Güteleistung im Konzentrationstest d2 ersichtlich ist.

Im Überblick verdeutlichen diese Ergebnisse, daß sehr heterogene nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale Schulversagen bedingen. Zwar fallen die ermittelten Zusammenhänge zwischen den einzelnen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und der Schulleistung statistisch nicht so bedeutsam aus, wie der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung, da aber eine Vielzahl nicht-kognitiver Faktoren Schulleistungsunterschiede bedingt, kommt ihnen insgesamt eine wesentliche Bedeutung zu (siehe Tab. 55). Das gilt besonders deshalb, weil nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wiederum miteinander in Beziehung stehen, was das Bedingungsgefüge zur Erklärung von Schulleistungen noch komplexer erscheinen läßt (vgl. ATKINSON, 1974). 1)

Insgesamt gesehen stehen die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale wie erwartet im Zusammenhang mit der Schulleistung (vgl. 4.4.). Leistungsschwache Schüler vermeiden vermutlich aufgrund ihrer geringeren Erfolgszuversichtlichkeit häufiger Leistungssituationen als leistungsstarke Schüler. Da sie weniger anstrengungsorientiert arbeiten, wie Befunde zum allgemeinen Leistungsselbstbild belegen, senken sie im Anspruchsniveauversuch beim Eintreten von Erfolg häufiger ihre Leistungsziele, was sich aber als nicht signifikant erweist.

Die vergleichsweise höhere Schulängstlichkeit leistungsschwacher Schüler hat vermutlich ähnliche Auswirkungen auf ihr schulisches Leistungsverhalten wie ihre geringere Extravertiertheit. Beides bedingt vermutlich, daß sie im Gegensatz zu ihren leistungsstärkeren Mitschülern Sozialkontakte vermeiden, die leistungsbezogen sind. Einen Hinweis auf diese Vermutung liefert das ermittelte Ergebnis, daß Schüler mit schwachen Schulleistungen als Freunde vergleichsweise ebenfalls Schüler

1) Nachträglich wurden weitere Produktmoment-Korrelationen gerechnet. Dabei zeigte sich u.a., daß die soziale Wünschbarkeit (SDS-CM) mit der Schulangst (TASC) .345 ($p < .001$) und mit Extraversion .217 ($p < .01$) korreliert, was eine Bedeutsamkeit auch dieses Persönlichkeitsmerkmals bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden nahelegt.

bevorzugen, die ähnlich schwache Schulleistungen haben wie sie selbst ($p < .001$). Damit orientieren sie sich affektiv an Schülern, deren Selbstbewertung ähnlich strukturiert ist wie die ihre und eben nicht durch den Ansporn gekennzeichnet ist, gute Schulleistungen erzielen zu wollen.

4.6.4. Bedingungsgefüge der Determinanten der Schulleistung

Bei der Ermittlung der Bedingungsfaktoren der Schulleistung haben wir vorrangig Merkmale der Schülerpersönlichkeit berücksichtigt. Weiterhin sind für die Erklärung von Schulleistungsunterschieden besonders Determinanten der häuslichen und schulischen Umgebung von zentraler Bedeutung, was KRAPP (1976) in seinem Klassifikations- und Funktionsmodell für Determinanten des Schulversagens unterstreicht. Für den Bereich der häuslichen Umgebung konnten wir als einziges Ergebnis den häufig erweisenen Tatbestand replizieren, daß schulleistungsschwache Schüler häufiger den unteren Sozialschichten angehören als Schüler mit guten Schulleistungen ($p < .001$) (vgl. LÖWE, 1971; KRAPP, 1973). Besonders, wenn man den Entwicklungsverlauf von Schulleistungen betrachten will, kommt der im Elternhaus vollzogenen Sozialisation ein wesentlicher Erklärungswert zu. Von den Variablen der schulischen Umgebung wurden in unserer Analyse Maßnahmen der Unterrichtsdifferenzierung besondere Aufmerksamkeit gewidmet und diese ausführlich diskutiert (vgl. Kap. 3). Damit haben wir in unserer Untersuchung sowohl individuelle, wie schulische und familiäre Einflußgrößen zur Erklärung der Schulleistung berücksichtigt, wobei alle drei Einflußgrößen ein komplexes Bedingungsgefüge darstellen, die auf dem jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund wirksam sind.

Zur Erklärung der Schulleistung hatten wir auf seiten der Schülerpersönlichkeit zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Faktoren unterschieden. Unser besonderes Interesse galt dabei Variablen des leistungsthematischen Selbstbildes. Zwar handelte es sich bei den berücksichtigten Selbstbildvariablen um Variablen, die Selbstwahrnehmungen und damit Kognitionen betreffen,

diese werden aber häufig in der Literatur unter nicht-kognitive Faktoren subsumiert, da sie sich im engen Sinne nicht auf intellektuelle Faktoren und damit Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen (vgl. GAEDIKE, 1974). Begrenzt man in dieser Weise kognitive auf intellektuelle Faktoren, so haben wir neben einer Vielzahl nicht-kognitiver Faktoren ausschließlich Intelligenzwerte als kognitive Faktoren in unserer Untersuchung berücksichtigt. Um die Wirksamkeit nicht-kognitiver Einflußgrößen bei der Entstehung von Schulleistungen eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, erscheint es uns sinnvoll, in einem weiteren Analyseschritt im Rahmen des nächsten Kapitels zu klären, inwieweit etwa gleichintelligente Schüler mit guten und schlechten Schulleistungen, sich in ihren nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden. Da bei einer solchen Analyse Intelligenzwerte konstant gehalten werden, kann abgeschätzt werden, welche nicht-intellektuellen Faktoren die Schulleistung in besonderem Maße determinieren. Bezogen auf unsere bisher ermittelten Befunde des allgemeinen leistungsbezogenen Selbstbildes bei Schülern mit unterschiedlichen Schulleistungen erscheint eine solche Analyse besonders deshalb sinnvoll, da unterschiedliche Selbstwahrnehmungen in diesem Fall nicht mehr von vorliegenden Intelligenzunterschieden abhängig gemacht werden können.

5. Bedingungen erwartungswidriger Schulleistungen

5.1. Erwartungswidrige Schulleistungen als psychologisches Konstrukt

Bei der Vorhersage von Schulerfolg wurde ermittelt, daß der Intelligenzquotient der beste einzelne Prädiktor ist, doch ist sein Voraussagewert deshalb so begrenzt, da nur etwa 25 % der Schulleistungsvarianz durch Intelligenztestunterschiede aufgeklärt werden können. Berücksichtigt man allein den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistungen, so können drei Schülergruppen klassifiziert werden. Bei der ersten Schülergruppe können die Schulleistungen relativ genau mit Hilfe des Intelligenzquotienten vorhergesagt werden, so daß von erwartungsgemäßen Schulleistungen gesprochen werden kann. Bei der zweiten Gruppe sind die Leistungsergebnisse höher als es der Prädiktor vorhersagt, und deshalb liegen übererwartungsgemäße Schulleistungen vor. Die dritte Gruppe hat im Verhältnis zur Vorhersage schlechtere Lernergebnisse und damit untererwartungsgemäße Schulleistungen. Im englischen Sprachbereich werden zur Bezeichnung der letzteren beiden Gruppen die Begriffe "Overachiever" und "Underachiever" verwendet.
Das Phänomen des "Over- versus Underachievements" wurde in zahlreichen Untersuchungen beschrieben und analysiert (KORNRICH, 1971). Zur Selektion von Overachievern und Underachievern wurden dabei unterschiedliche Techniken angewandt. Als Prediktorvariablen werden dabei verschiedene Intelligenzmaße berücksichtigt, während als Kriteriumsvariablen hauptsächlich Schulzensuren und Schulleistungstests verwendet werden. Prediktor- und Kriteriumsvariable werden meistens durch Subtraktion oder Gruppenklassifikation miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. SHAW, 1968). Daraus ergibt sich, daß Over- und Underachiever nur bezüglich exakt bestimmter Intelligenz- und Schulleistungen unterschieden werden können und es ein generell anerkanntes Konstrukt erwartungswidriger Schulleistungen nicht gibt. Die fehlende Genauigkeit bei der Einteilung der Schüler

in Over- und Underachiever und die geringe Vorhersagegenauigkeit des Gesamt-Intelligenzquotienten für Schulleistungen, hat dazu Anlaß gegeben, die Klassifikation anzuzweifeln oder auf sie ganz zu verzichten (SIMONS, 1973; WAHL, 1975).

5.2. Erwartungswidrige Schulleistungen und Persönlichkeit

5.2.1. Intelligenz

Geht man davon aus, daß Over- und Underachiever sich nicht in den Kennwerten ihrer gemessenen Gesamtintelligenz sondern in ihren Schulleistungen deutlich unterscheiden, so deuten einige Ergebnisse darauf hin, daß erwartungswidrige Schulleistungen mit unterschiedlichen Intelligenzstrukturen in Zusammenhang stehen. SIMONS (1969) hat geprüft, ob Over- und Underachiever sich deutlich in ihrer Intelligenzstruktur unterscheiden und sich deshalb Leistungsschwerpunkte für beide Gruppen beim Vergleich ihrer Leistungen in Intelligenzuntertests ergebe. Er ermittelte für beide Gruppen Intelligenzwerte mit den "Primary Mental Abilities" (PMA) von THURSTONE in der deutschen Bearbeitung von KEMMLER & LANGHEINRICH (1967). Dabei ergab sich, daß Overachiever besser im Wortschatztest und im Zahlentest abschnitten als Underachiever. Overachiever erreichten im Vergleich zu ihren Leistungen im Wortschatztest deutlich schlechterte Leistungen in den Untertests "Bilderwortschatz", "Raumerfassung" und "Wahrnehmungsschnelligkeit", während Underachiever im Wortschatztest genau umgekehrt schlechtere Leistungen als in diesen Tests erzielten. Das deutet darauf hin, daß Overachiever in direkt schulbezogenen Untertests mehr als Underachiever leisten, während Underachiever besonders in jenen Tests gute Leistungen erbringen, die weniger schulgebunden sind.
Obwohl diese Ergebnisse recht gut mit anderen Ergebnissen übereinstimmten (FRANKEL, 1960; KEMMLER, 1967), muß der Aussagewert von Intelligenztests gerade bei Over- und Underachievern

kritisch in Rechnung gestellt werden. Denn bei erwartungswidrigen Schulleistungen kann die Schulleistung weit weniger als bei erwartungsgemäßen Schulleistungen durch Intelligenztests vorhergesagt werden. Der gemeinsame Varianzanteil von Schulleistungen und kognitiven Variablen ist also bei Over- und Underachievern relativ gering, während nichtkognitive Variablen bei diesen Schülern Schulleistungen vergleichsweise besser aufklären, als bei Schülern mit erwartungsgemäßen Schulleistungen.

5.2.2. Lernmotivierung

Da die Leistungen eines Schülers neben seinen individuellen Fähigkeiten von seiner schul- und aufgabenbezogenen Motivation abhängt, ist davon auszugehen, daß ein Schüler der seine potentiellen Fähigkeiten nicht in entsprechenden Leistungen realisiert, nicht ausreichend motiviert ist. Deshalb haben bisher schon zahlreiche Autoren überprüft, inwieweit die für die Lernmotivierung bedeutsame Leistungsmotivation mit erwartungswidrigen Schulleistungen einhergeht. Bei der Prüfung, ob übererwartungsgemäße Schulleistungen mit der vermuteten stärkeren Leistungsmotivation in Beziehung stehen, ergaben sich jedoch keine einheitlichen Befunde. Einige Autoren ermittelten, daß Underachiever im Vergleich zu Overachievern weniger leistungsmotiviert sind (BURGESS, 1956; GEBHARDT & HOYT, 1958; LUM, 1960; SHAW, 1961; TODD et al., 1962; DAVIDS et al., 1968;KEMMLER, 1967). Keine signifikanten Unterschiede in Leistungsmotivparametern zwischen Underachievern und Overachievern erbrachten andere Studien (PARRISCH & RETHLINGSHAFER, 1954; SHAW, 1961; LITTWIG & YERACARIS, 1963). Wie stark das Auffinden von Zusammenhängen durch die angewandten Meßinstrumente bedingt ist, belegt die Studie von SHAW (1961), der mit der "French Scale", nicht aber mit dem "TAT" (Thematischer Apperzeptions Test) Leistungsmotivunterschiede zwischen Over- und Underachievern nachweisen konnte. Hinzu kommt, daß alle

angewandten Instrumente zur Messung des Leistungsmotivs verglichen mit den Gütekriterien anderer Tests eine relativ geringe Reliabilität und Validität aufwiesen, so daß die ermittelten Ergebnisse oft keine schlüssigen Aussagen ermöglichen (vgl. SCHMALT, 1973).

Die unterschiedliche Befundestruktur des Zusammenhangs von Leistungsmotiv und Schulleistung sind darüber hinaus durch Bedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion erklärlich. Denn Leistungsanregungen und -forderungen von Lehrern sind auf ihre Schüler bezogen sicher höchst unterschiedlich, wie Ergebnisse von MEYER & BUTZKAMM (1975) nahelegen. So ist anzunehmen, daß Lehrer, die vorrangig Schülerleistungen mit dem stabilen Faktor Begabung erklären und Leistungsbeurteilungen über soziale Querschnittsvergleiche vornehmen, das Auftreten erwartungswidriger Schulleistungen verfestigen oder sogar steigern, da schulleistungsschwachen Schülern auch durch vermehrte Anstrengung kaum eine Chance gegeben wird, den Leistungsstandart der Klasse zu erreichen. Lehrer hingegen, die Leistungen vornehmlich mit dem variablen Faktor Anstrengung erklären und individuell bewerten, werden eher zum Abbau von erwartungswidrigen Schulleistungen beitragen, da sie ihren Schülern größere Chancen bei der Realisierung und dem Ausbau ihrer Fähigkeiten einräumen. Deshalb sind abhängig vom Lehrerverhalten Over- und Underachiever nicht in allen Klassen gleich häufig zu erwarten. Damit verringert sich vermutlich auch die Möglichkeit, erwartungswidrige Schulleistungen über Motivparameter zu erklären.

Eng mit dem Leistungsmotiv sind Rückmeldebedingungen im Unterricht verknüpft. Da angenommen wird, daß Overachiever eher intrinsisch, Underachiever dagegen eher extrinsich motiviert sind (HAYWOOD, 1968), benötigen Underachiever vermutlich eine schnellere Rückmeldung ihrer Leistungsresultate und sind Mißerfolgsrückmeldungen gegenüber empfindlicher (vgl. LUM, 1960; BLAIR, 1972). Auch das Erinnern von beendeten und nicht beendeten Aufgaben scheint mit dem Leistungsmotiv in Beziehung zu stehen. So fand MOULTON (1958) eine Korrelation zwischen Er-

folgsmotivation und dem Erinnern unvollendeter Aufgaben, und MARTIN & DAVIDSON (1964) ermittelten eine Beziehung zwischen schulischer Leistung und der Reproduktion zurückliegender Aufgaben, was die Vermutung nahelegt, daß Underachiever aufgrund geringer Arbeitsmotivation sich seltener an nicht abgeschlossene Aufgaben erinnern.

5.2.3. Angst

Eine Reihe von Autoren nehmen an, daß erwartungswidrige Schulleistungen nicht nur mit der Erfolgszuversichtlichkeit bzw. Mißerfolgsängstlichkeit einhergehen, sondern ebenso mit neurotischer Angst und Schulangst. Das Underachiever höhere Angstwerte erhalten können und damit die Leistungsfähigkeit behindern können, verdeutlichen Ergebnisse einiger Studien (ZIELINSKI, 1967; DAVIDS et al., 1968). Diese Vermutung wird gestützt durch eine Vielzahl von Studien, die in der Regel einen schwach positiven Korrelationskoeffizienten zwischen Angst und Schulleistung ermittelten (vgl. etwa GÄRTNER-HARNACH, 1972; SCHELL, 1972). Dieser als gesichert geltende Zusammenhang hat ALPERT & HABER (1960) sogar zum Vorschlag veranlaßt, zur besseren Vorhersage von Schulleistungen neben Intelligenzwerten auch Angstwerte zu berücksichtigen. Angstfragebögen würden demnach zusätzliche Hinweise über eine Korrektur von Intelligenzmaßen bieten.

5.2.4. Interessen

Naheliegend erscheint es, mangelndes Interesse an schulischen Aktivitäten mit Underachievern in Verbindung zu bringen, da Schulunlust sich als plausible Erklärung dafür anbietet, daß die vorliegende Intelligenz von Underachievern im schulischen Lernprozeß nicht realisiert wird. Diese Annahme ist wiederholt empirisch bestätigt worden (GEBHARDT & HOYT, 1958; CHAPMAN, 1959). Wenn aber Underachiever ein Schwergewicht auf schuli-

sche Fächer legen, dann bevorzugt auf sog. Nebenfächern wie Kunst und Sport, wie einige Untersuchungen zeigen (FRANKEL, 1960; DUFF & SIEGEL, 1960). Das im Vergleich zu Overachievern fehlende schulische Interesse von Underachievern steht häufig in Zusammenhang mit einem fehlenden außerschulischen Interesse, was auf eine starke Gleichgültigkeit von Underachievern überhaupt gegenüber Leistungssituationen hindeutet (MORGAN, 1952; McQUARY, 1953; BURGESS, 1956).

5.2.5. Selbstbild

Erfolg und Versagen eines Schülers in schulischen Leistungsprozessen beeinflussen seine Antizipation zukünftiger Leistungsergebnisse. Für jeden Schüler stellt sein Schulleistungsverhalten und der damit verbundene ständige Vollzug des sozialen Leistungsvergleich darüber hinaus wesentliche Bedingungen für daran anknüpfende Prozesse seiner Personwahrnehmung und der Zuschreibung von Eigenschaften zu seiner Person dar. Daß situative Kontexte die Personwahrnehmung deutlich beeinflussen, wird durch zahlreiche empirische Arbeiten belegt (vgl. LEVY, 1960; KELLEY,1967, 1972). Da Overachiever im Vergleich zu Underachievern gute Schulleistungen aufweisen, erscheint es plausibel für sie, eine relativ hohe leistungsbezogene Selbsteinschätzung anzunehmen und ein damit verbundenes starkes Selbstvertrauen, in Leistungssituationen erfolgreich sein zu werden. Die Vermutung, daß Under- und Overachiever sich deutlich in ihrer Selbsteinschätzung unterscheiden und erwartungsgemäß schlechte Schüler in ihrer vergleichsweise niedrigen Selbsteinschätzung den erwartungsgemäß schlechten Schülern gleichen, konnte wiederholt bestätigt werden (LUM, 1960; BORISLOW, 1962; DAVIDS, 1966; KEMMLER, 1967; BAILY, 1971).

Die relativ negative Selbstwahrnehmung von Underachievern im schulischen Lernprozeß, die sich u.a. im Erlebnis mangelnder Leistungsfähigkeit aufgrund fehlender Begabung und Konzentrationsunfähigkeit zeigt, ist sicher auch wie die anderen be-

reits angeführten Persönlichkeitsmerkmale durch soziokulturelle Bedingungen der häuslichen Umwelt bestimmt. Das verdeutlichen Studien, die die Erziehungsbedingungen von Over- und Underachievern miteinander verglichen haben (z.B. MORROW & WILSON, 1961; SHAW & DUTTON, 1962; HEILBRUN & WATERS, 1968). Dabei konnten in der Regel ungünstigere Erziehungsbedingungen von Underachievern verglichen mit Overachievern festgestellt werden, die häufig unter den Begriff der "sozio-kulturellen Deprivation" subsumiert werden. Die einmal erfahrenen oder noch andauernden häuslichen Lebensbedingungen behindern das Leistungsverhalten und die Lernerfahrungen auch in ihrer Schullaufbahn. Diesen Sachverhalt hat DEUTSCH (1967) in seiner Theorie des "Kumulativen Defizits" zu umschreiben versucht.

5.3. Vermutete Zusammenhänge

Die vorzunehmende Datenanalyse wird die Überprüfung anzielen, inwieweit erwartungswidrige Schulleistungen mit Merkmalen der Schülerpersönlichkeit in Beziehung stehen. Unsere Datenanalyse soll sich in zwei Teile gliedern. Um keine Schüler aus unserer Stichprobe herausfallen zu lassen, sollen erstens über eine relativ grobe Klassifikation drei Gruppen mit Overachievern, Normalachievern und Underachievern gebildet werden. Da aber häufig Over- und Underachiever als Schüler charakterisiert werden, deren Schulleistungen erheblich von den bei Heranziehung von Intelligenztestleistungen erwarteten Schulleistungen abweichen, soll weiterhin ein Extremgruppenvergleich zwischen deutlichen Over- und Underachievern vorgenommen werden. Bei beiden Analyseschritten soll konkret geprüft werden, inwieweit Over- und Underachiever sich in ihren ermittelten Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden. Beim ersten Analyseschritt soll die Gruppe der Normalachiever deshalb den Schülergruppen mit erwartungswidrigen Schulleistungen gegenübergestellt werden, um gegebenenfalls einen kontinuierlichen Verlauf der Merkmalsausprägungen aufzeigen zu können.

Im Anschluß an den Ergebnisbericht von Studien über den Zusammenhang zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Persönlichkeitsmerkmalen, sollen nun Vermutungen über die Ausprägungen der erhobenen Variablen angestellt werden, wobei die Vermutungen sich an der bereits ermittelten Befundestruktur anderer Untersuchungen orientieren sollen.

Für die Prädiktorvariable Intelligenz ist aufgrund der bereits angestellten Überlegungen (vgl. 5.2.1.) zu vermuten, daß Underachiever in dem weniger schulbezogenen Untertest zur Ermittlung der technischen Begabung besser abschneiden als Overachiever. Andererseits ist zu erwarten, daß dieser Leistungsvorteil der Underachiever nicht für sprachbezogene Untertests Allgemeinbildung, Denkfähigkeit und Worteinfall gilt.

Obwohl für Underachiever im Vergleich zu Overachievern im Durchschnitt zumindest gleich hohe Intelligenzwerte zu erwarten sind, müßten sich in den zentralen Selbstbildvariablen deutliche Mittelwertsunterschiede nachweisen lassen. Aufgrund ihrer schlechten Schulleistungen nehmen Underachiever vermutlich an, sie seien mangelnd begabt und hätten eine auf ihre Altersgruppe bezogene relativ geringe Chance, in Leistungssituationen erfolgreich zu sein. Deshalb ist für Underachiever vermutlich vergleichsweise das Erlebnis ihrer mangelnden Begabung von starker Bedeutung, ähnlich wie das Erlebnis eigener mangelnder Begabung für schlleistungsschwache Schüler sich als bestimmend herausgestellt hat. Dieses eigene Begabungserlebnis der Underachiever wird vermutlich mit der Annahme verknüpft sein, gestellte Aufgaben weniger leicht lösen zu können und aufgrund eines geringen Selbstvertrauens und eher resignativer Selbstbetrachtung, in Leistungssituationen seltener Glück zu haben.
In Verknüpfung mit diesen Befunden ist für Underachiever darüber hinaus zu erwarten, daß sie seltener einschätzen, in der Zukunft erfolgreich sein zu werden, was mit einer geringeren Leistungszufriedenheit im Vergleich zu Overachievern einher-

gehen sollte. Da die häuslichen Lebensbedingungen von Underachievern sich in der Regel als für Leistungs- und Sozialverhalten herausgestellt haben (vgl. 2.5.2.), ist bei Underachievern vergleichsweise mit negativeren Wertungsdispositionen, besonders was die zu erwartende geringe Stärke ihrer Familienorientiertheit anbelangt, zu rechnen.

Ursachenerklärungen von schulischem Erfolg und Mißerfolg gehen vermutlich bei Underachievern ähnlich mit dem leistungsbezogenem Selbstbild einher, wie bei schulleistungsschwachen Schülern überhaupt (vgl. 4.5.1.). Dementsprechend müßten Underachiever im Vergleich zu Overachievern Erfolg weniger mit guter eigener Fähigkeit aber stärker mit Glück erklären, während sie ihre Mißerfolge mehr ihrer mangelnden Begabung zuschreiben müßten.

Ähnlich wie bei den bisherigen Datenanalysen sollen für fachspezifische Selbsteinschätzungen und Kausalattribuierungen eigens keine Vermutungen angestellt werden, da hier ähnliche Ergebnisse wie beim allgemeinen Selbstbild und bei der unspezifischen Kausalattribuierung zu erwarten sind. Interessant erscheint uns dabei die Erkundung, ob sich Underachiever im Leistungsbereich Mathematik oder Englisch stärker negativ als Overachiever einschätzen. Dabei sind sicher die Leistungsbewertungen in beiden Fächern von besonderer Bedeutung.

Theoretische Überlegungen und bereits vorliegende Ergebnisse lassen erwarten (vgl. 5.2.2.), daß Underachiever im Vergleich zu Overachievern weniger allgemein leistungsmotiviert sind und ein weniger erfolgsbezogenes Leistungsmotiv aufweisen. Sollte sich ein solcher Leistungsmotivationseffekt vorfinden lassen, so sind in Zusammenhang damit spezifische Anspruchsniveausetzungen von Over- und Underachievern zu erwarten. Für Underachiever müßten sich aufgrund des Theoriestandes der Leistungsmotivationsforschung vergleichsweise vermehrte atypische Reaktionen und seltenere starre Reaktionen nachweisen lassen (vgl. z.B. WEINER et al., 1971).

Über den Zusammenhang zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Schülerpersönlichkeit ist weiterhin zu vermuten, daß Underachiever vergleichsweise höhere Angstkennwerte aufweisen (vgl. 5.2.3.) und ähnlich wie allgemein schulleistungsschwache Schüler mehr Fehler im Konzentrationstest d2 erzielen. Aufgrund des noch nicht genügend differenzierten Theoriestandes stellen wir für die anderen erhobenen Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Extraversion, soziale Wünschbarkeit) keine Vermutungen auf. Under- und Overachiever sollten zwar häufig, aber keine stärker den unteren Sozialschichten angehören.

Ihre zukünftige Bildungslaufbahn schätzen Underachiever vermutlich ähnlich ein wie schulleistungsschwache Schüler (vgl. 4.5.3.), und zwar rechnen sie vermutlich stärker als Overachiever mit einem früheren Schulabschluß und ener sich daran anschließenden praktischen Berufsausbildung.

5.4. Darstellung der Befunde

5.4.1. Selektionskriterien zur Einteilung der Gruppen

In der umfangreichen Literatur, die sich mit dem Phänomen des "Over- versus Underachievements" befaßt, werden unterschiedliche Techniken zur Ermittlung erwartungswidrig guter und schlechter Schulleistungen verwandt. Im wesentlichen werden zwei unterschiedliche Selektionsmethoden angegeben (vgl. etwa SHAW, 1968):

1. Schulzensuren werden in Beziehung zu einem Intelligenztest gesetzt.
2. Schulleistungstests werden in Beziehung zu einem Intelligenztest gesetzt.

Prädiktor- (Intelligenz) und Kriteriumsvariable (Schulleistung) werden entweder durch Subtraktion (z.B. DUFF & SIEGEL, 1960) oder durch Gruppeneinteilung (z.B. etwa KEMMLER, 1967) zueinander in Beziehung gesetzt.

Bei unserer Analyse wird zur Selektion von Over- und Underachievern von der Beziehung von Schulzensuren und einem Intelligenzuntertest (Allgemeinbildung) ausgegangen. Zur Ermittlung der Kennwerte für die Zensuren wird von der Bewertungssumme der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ ausgegangen, um die leistungsrelevanten Fächer des Jahrgangs zu berücksichtigen. Da für den Intelligenztest LPS nicht die Ergebnisse der Gesamttestleistung vorliegen, können zur Kennwertermittlung für die Selektion nur die vorliegenden Untertests herangezogen werden. Es wird von dem Faktor Allgemeinbildung ausgegangen, der mit den Untertests 1 und 2 ermittelt wird, da die durch den LPS ermittelte Allgemeinbildung am höchsten von allen Untertests mit der Gesamttestleistung korreliert (r=.85; HORN, 1962). 1)

1) Die von Horn (1962) ermittelten Korrelationen der Allgemeinbildung mit den anderen erfaßten Untertests werden im Anhang aufgeführt.

Wie bereits mitgeteilt (vgl. 4.5.2.) liegt zwischen der Leistungsbewertungssumme der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ und dem über den LPS erhobenen Faktor Allgemeinbildung eine Produktmoment-Korrelation von r=.486 vor. Diese Korrelation liegt damit in etwa in der Höhe, die durchschnittlich zwischen Gesamtschätzwerten der Intelligenz und Schulleistungen ermittelt und zum Anlaß einer Gruppierung von Over- und Underachievern wurde (vgl. GUILFORD, 1965).

Für den ganzen Jahrgang werden unabhängig voneinander Rangplätze für die Kennwerte der Schulleistungsbewertungen und der Kennwerte in Allgemeinbildung vergeben. Nach dem Gruppeneinteilungsverfahren werden ebenfalls unabhängig voneinander drei gleich große Gruppen mit hoher, mittlerer und niedriger Kennwertausprägung eingeteilt, und zwar in folgender Weise:

Schulleistungsbewertungssumme
- schlechte Schulleistungen; Kennwerte ≤ 10 (n=45)
- durchschnittliche Schulleistungen; Kennwerte ≥ 11 und ≤ 13 (n=45)
- gute Schulleistungen; Kennwerte ≥ 14 (n=47)

Allgemeinbildung
- schlechte Intelligenzleistung; Kennwerte ≤ 18 (n=47)
- durchschnittliche Intelligenzleistung; Kennwerte ≥ 19 und ≤ 23 (n=44)
- hohe Intelligenzleistung; Kennwerte ≥ 24

Über die Beziehung zwischen Allgemeinbildung und Schulleistungsbewertung kann die Stichprobe in neun Subgruppen aufgespalten werden (Vpn-Häufigkeit in Klammern).

1. Gruppe - hohe Allgemeinbildung/gute Schulleistungen (n_1=20)

2. Gruppe - hohe Allgemeinbildung/ durchschnittliche Schulleistungen (n_2=16)

3. Gruppe - hohe Allgemeinbildung/schlechte Schulleistungen (n_3=10)

4. Gruppe - mittlere Allgemeinbildung/gute Schulleistungen (n_4=18)

5. Gruppe - mittlere Allgemeinbildung/durchschnittliche Schulleistungen (n_5=13)

6. Gruppe - mittlere Allgemeinbildung/schlechte Schulleistungen (n_6=13)

7. Gruppe - niedrige Allgemeinbildung/gute Schulleistungen (n_7=9)

8. Gruppe - niedrige Allgemeinbildung/mittlere Schulleistungen (n_8=16)

9. Gruppe - niedrige Allgemeinbildung/schlechte Schulleistungen (n_9=22)

Ausgehend von dieser Gruppeneinteilung wurden für die spätere Verrechnung Over- und Underachiever auf zweierlei Weise definiert.

1. Grobe Klassifikation:

   Für eine grobe Klassifikation können die Schüler der Gruppen 3, 7 und 8 als Overachiever (n_1=43), die Schüler der Gruppen 1, 5 und 9 als Normalachiever (n_2=55) und die Schüler der Gruppen 2, 3 und 6 als Underachiever (n_3=39) bezeichnet werden. Dabei fallen in den Bereich der Overachiever 25 Jungen und 18 Mädchen, in den Bereich der Normalachiever 24 Jungen und 31 Mädchen und in den Bereich der Underachiever 20 Jungen und 19 Mädchen.

2. Feine Klassifikation:

   Eine feine Klassifikation ergibt sich, wenn man die Gruppe 7 als Overachiever (n_1=9) und die Gruppe 3 als Underachie-

ver betrachtet (n_2=10). Hierbei entfallen sechs Jungen und drei Mädchen in den Bereich der Overachiever und sieben Jungen und drei Mädchen in den Bereich der Underachiever.

Der groben Klassifikation ist zu entnehmen, daß etwas mehr Mädchen in den Bereich der Normalachiever und Jungen in den Bereich der Normalachiever fallen. Was die freine Klassifikation betrifft, so ist sowohl in der Gruppe der Over- wie Underachiever ein Übergewicht der Jungen festzustellen.

Definiert man Over- und Underachievement durch eine erhebliche Diskrepanz wischen Intelligenz- und Schulleistungen, so kann für die Auswertung nur die feine Klassifikation herangezogen werden. Diese hat aber den Nachteil, daß nur wenige Schüler in beide Gruppen fallen, und sich deshalb vermutlich nur relativ große Mittelwertsunterschiede der abhängigen Variablen als statistisch signifikant erweisen. Deshalb sollen in der folgenden Auswertung beide Klassifikationen berücksichtigt werden; und zwar soll zunächst eine Auswertung der Daten nach der groben Klassifikation und anschließend nach der feinen Klassifikation vorgenommen werden. Die Interpretation der Ergebnisse soll gemeinsam erfolgen.
In der Befunddarstellung werden die Gruppen zum Mittelwertsvergleich der Variablen einander gegenübergestellt. Die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen der Over- und Underachiever werden mit dem Mann-Whitney u-Test bei einseitiger Fragestellung auf Signifikanz geprüft (SIEGEL, 1956, S. 116 f). In den Tabellen werden die statistisch bedeutsamen u-Werte und die Zufallswahrscheinlichkeiten ($p < .001$; $p < .01$; $p < .05$); $p < .10$) ohne Nennung in den Tabellen aufgeführt, wobei ein Signifikanzniveau von $p < .10$ als Tendenz gelten soll. Bei der groben Klassifikation werden die Mittelwertsdifferenzen nicht eigens in den Tabellen aufgeführt. Zur Übersichtlichkeit wird deshalb der größere Mittelwert von den beiden Extremgruppen dann unterstrichen, wenn ein Signifikanzniveau von zumindest $p < .05$ vorliegt.

5.4.2. Gesamtdarstellung (grobe Klassifikation)

5.4.2.1. Schulleistungsbewertungen und Intelligenz

Die Schulleistungsbewertungen in der Gesamtdarstellung sind der Tab. 61 zu entnehmen. Außer in den vier Kriteriumsvariablen haben Overachiever in allen Fächern bessere Schulzensuren als Underachiever. Von den in das Selektionskriterium eingehenden Variablen erweist sich der Mittelwertsunterschied zwischen Over- und Underachievern am stärksten im Fach Mathematik ($p < .001$) und am schwächsten im Fach Englisch ($p < .01$) statistisch bedeutsam.

Tab. 61: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der schulischen Leistungsbewertungen aller Fächer für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Schulleistungs-bewertungen	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	F
Deutsch	2,974	0,54	3,018	0,75	3,264	0,50	617	<.01
Englisch	2,769	0,74	3,036	0,83	3,476	0,51	402	<.001
Mathematik	2,077	0,87	2,839	1,16	3,500	0,71	208	<.001
Physik/Chemie	2,538	0,82	2,893	0,98	3,405	0,86	375,5	<.001
Biologie	2,949	0,79	3,179	0,81	3,643	0,48	420	<.001
PTÜ	2,641	0,63	2,946	0,84	3,357	0,62	504	<.01
Sport	2,154	1,04	2,679	1,10	2,452	0,99	673,5	<.10
Kunst	3,205	0,57	3,179	0,58	3,424	0,55	587	<.01
Deutsch-Rechtschr.	2,923	0,84	3,054	0,72	3,143	0,72		
Englisch-Rechtschr.	2,385	0,96	2,536	1,04	2,667	0,85	690	<.1
Bewertungssumme (aus: Deutsch, Englisch, Mathematik, PTÜ)	10,462	1,70	11,839	3,06	13,592	1,55	140,5	<.001

Die Schulleistungsbewertungen entsprechen den Befunden zur Stützkursteilnahme in Tab. 62. Underachiever haben im siebten Schuljahr im Fach Deutsch nur wenig mehr Stützkurse besucht (n.s.), dafür aber viel häufiger im Fach Mathematik ($p < .001$).

Außerdem haben Underachiever im siebten Schuljahr seltener eine zweite Fremdsprache gewählt.

Tab. 62: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungs- und Wahldifferenzierung für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Leistungs- und Wahldifferenzierung	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Stützkurs Deutsch	0,154	0,37	0,161	0,37	0,071	0,26		
Stützkurs Englisch	0,282	0,46	0,214	0,41	0,119	0,33	685,5	<.05
Stützkurs Mathematik	0,359	0,49	0,250	0,44	0,048	0,22	564	<.001
Σ der Stützkurse	0,795	0,98	0,625	1,05	0,238	0,58	535	<.001
Wahldifferenzierung	1,538	0,51	1,589	0,50	1,738	0,45	655,5	<.05

Die Ergebnisse der Intelligenzuntertests zeigen uneinheitliche Ausprägungen (siehe Tab. 63). Trotz der Selektion der Gruppen aufgrund des Faktors Allgemeinbildung, die eine gleiche Ausprägung der Intelligenzkennwerte für alle drei Gruppen vermuten ließ, zeigen Underachiever vergleichsweise bessere Kennwerte in Allgemeinbildung (p <.001). Ebenfalls bessere Kennwerte haben Underachiever beim Faktor Worteinfall (p <.01), andererseits aber schlechtere Kennwerte in technischer Begabung.

Tab. 63: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Intelligenztests (LPS) für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Intelligenz (LPS)	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	
Allgemeinbildung	25,359	3,75	21,089	7,94	17,643	4,23	102,5	<.001
Denkfähigkeit	44,462	5,61	46,125	7,65	45,333	6,35		
Worteinfall	40,538	10,72	38,339	12,15	34,524	9,29	568	<.01
techn. Begabung	69,103	17,20	73,536	21,27	78,690	19,40	558,5	<.01

Diese Ergebnisse dokumentieren bessere "verbale" Intelligenzleistungen und bessere "non-verbale" Intelligenzleistungen der Underachiever. Um die Beziehung der Intelligenzuntertests zueinander genauer abzuklären, wurden Korrelationen zwischen den Intelligenzfaktoren berechnet (siehe Tab. 64). Die Interkorrelationen liegen niedriger als die von HORN (1962) angegebenen. 1) Besonders die Faktoren Allgemeinbildung und technische Begabung korrelieren nur leicht positiv miteinander ($p < .10$).

Tab. 64: Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten der Intelligenzuntertests des LPS für alle Schüler (n=137) und dazugehörige Signifikanzniveaus p

	Allgemeinbildung	Denkfähigkeit	Worteinfall
Denkfähigkeit	.441 ($p < .001$)		
Worteinfall	.566 ($p < .001$)	.323 ($p < .001$)	
techn. Begabung	.110 ($p < .10$)	.476 ($p < .001$)	.271 ($p < .001$)

5.4.2.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

Die Ergebnisse des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes in Abhängigkeit vom Over-, Normal- und Underachievement sind der Tab. 65 zu entnehmen. Vergleichsweise halten sich Overachiever stark für begabter und glauben, die ihnen gestellten Aufgaben und Probleme leichter lösen zu können (jeweils $p < .001$). Ferner glauben sie, in Leistungssituationen häufiger Glück zu haben ($p < .01$) und stärker anstrengungsfähig zu sein ($p < .05$).

1) vgl. hierzu auch die im Anhang aufgeführten und von HORN (1962) ermittelten Korrelationen des Faktors Allgemeinbildung mit den anderen drei ermittelten Faktoren.

Overachiever rechnen mehr damit, in ihrem zukünftigen Leben Erfolg zu haben ($p < .05$) und weisen eine größere Selbstzufriedenheit ($p < .05$) und eine größere Leistungszufriedenheit ($p < .01$) auf.

Die Wertungsorientierungen der Overachiever sind bestimmt durch eine größere Anstrengungsorientiertheit ($p < .05$) und eine tendenzielle größere Zukunfts- und Familienorientiertheit (jeweils $p < .10$).

Tab. 65: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für Underachiever (n_1=49), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

allgemeines Leistungs-Selbstbild	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	3,795	1,32	4,196	1,27	4,762	1,19	472,5	<.001
allg.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	4,795	1,56	4,821	1,43	5,333	1,18	647,5	<.05
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	3,821	0,94	4,286	0,97	4,690	1,00	436	<.001
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	3,949	1,50	4,000	1,51	4,881	1,48	533,5	<.01
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	3,718	1,30	3,857	1,02	4,238	1,05	626	<.05
allg.Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit	4,513	1,83	4,804	1,44	5,238	1,45	636	<.05
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	4,026	1,77	4,518	1,60	5,095	1,28	532,5	<.01
Zufriedenheit bei Erfolg	4,923	1,92	5,107	1,92	5,214	2,05		
Erfolgserwartung	4,846	1,65	5,107	1,65	5,810	1,42	519	<.01
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	4,718	2,16	4,875	1,85	4,810	2,16		
Mißerfolgserwartung	2,308	1,52	2,232	1,76	2,286	1,64		
Anstrengungsorientiertheit	4,744	1,74	4,607	1,58	5,571	1,43	591	<.05
Zukunftsorientiertheit	4,231	1,98	4,232	1,56	4,833	1,55	681	<.1
Familienorientiertheit	2,490	1,55	2,929	1,86	3,190	1,81	651	<.1

Die Ergebnisse der allgemeinen Kausalattribuierung (Tab. 66) zeigen, daß Overachiever vergleichsweise Erfolg stärker mit guter eigener Begabung ($p < .05$) und seltener Glück erklären ($p < .10$). Underachiever hingegen führen Mißerfolg mehr auf

Pech zurück ($p < .05$).

Tab. 66: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

allgemeine Attribuierung	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
B_E	4,154	1,25	4,393	1,00	4,643	1,38	638,5	<.05
A_E	4,949	1,52	4,911	1,50	5,143	1,62		
S_E	4,308	1,56	4,143	1,31	4,714	1,35	669,5	<.10
Z_E	4,333	1,92	3,518	1,65	3,952	1,97		
B_M	2,128	1,26	2,250	1,40	2,024	1,30		
A_M	4,026	1,98	3,911	2,00	3,714	2,16		
S_M	3,487	1,65	3,536	1,50	3,048	1,53		
Z_M	3,692	2,09	3,571	2,05	2,786	1,97	598	<.05

Die Selbsteinschätzung der Overachiever im Fach Mathematik (Tab. 67) ist neben einer größeren Leistungszufriedenheit besonders durch den Glauben an eine größere mathematische Begabung und eine größere Anstrengungsfähigkeit für Mathematik bestimmt (jeweils $p < .001$). Mathematik halten sie ferner für leichter ($p < .001$) und es läge ihnen mehr ($p < .01$). Ihre angenommene bessere Mitarbeit im Unterricht steht in Zusammenhang mit der Annahme, häufiger im Unterricht drangekommen zu sein (jeweils $p < .05$).

Erfolge bei der Lösung von Mathematikaufgaben attribuieren Overachiever vergleichsweise stärker auf ihre gute Begabung. Leistungsmißerfolge werden seltener auf alle vier genannten Attribuierungsfaktoren zurückgeführt (jeweils zumindest $p < .10$).

Tab. 67: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzungen und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Mathematik	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,359	1,83	5,036	1,63	5,714	1,52	452,5	<.001
Anstrengung im Unterr.	4,744	1,45	4,946	1,38	5,048	1,43		
mathem. Begabung	4,256	1,19	4,643	1,17	5,119	1,27	513,5	<.001
Schwierigkeit v. Mathem.	4,282	1,36	3,679	1,67	3,167	1,51	482,5	<.001
Anstrengungsfähigkeit	4,692	1,20	4,982	1,30	5,452	1,02	515,5	<.001
pers. Eignung	4,538	1,43	5,036	1,68	5,452	1,43	539,5	<.01
aktive Teilnahme am Unterr.	4,000	1,86	4,304	1,72	4,738	1,89	635	<.05
Mitarbeit im Unterricht	4,564	1,67	4,911	1,34	5,381	1,08	584,5	<.05
B_E Mathematik	4,077	1,56	4,429	1,22	4,905	1,54	570	<.01
A_E Mathematik	4,846	1,46	5,018	1,48	4,905	1,78		
S_E Mathematik	4,590	1,48	4,411	1,49	4,786	1,59		
Z_E Mathematik	3,795	1,87	3,482	1,74	3,405	2,06		
B_M Mathematik	2,897	1,48	2,536	1,31	2,405	1,56	643,5	<.05
A_M Mathematik	3,769	1,83	3,696	1,84	3,095	1,96	633	<.05
S_M Mathematik	3,615	1,60	3,429	1,43	2,833	1,64	594,5	<.05
Z_M Mathematik	3,590	2,17	3,589	2,06	2,857	1,83	654,5	<.10

Von ihrem Mathematik-Lehrer nehmen Overachiever an, daß er mit ihren Leistungen zufrieden sei ($p < .001$) und sie für mathematisch begabter halte ($p < .05$), wie Tab. 68 verdeutlicht.

Tab. 68: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,077	1,31	4,661	1,25	4,952	0,99	496,5	<.001
Anstrengung im Unterr.	4,615	1,25	4,500	1,22	4,762	1,30		
mathem. Begabung	4,308	1,38	4,804	1,13	5,000	1,19	584,5	<.05
Mitarbeit im Unterr.	4,436	1,47	4,429	1,46	4,905	1,21	682	<.10
Lob	3,513	1,60	3,125	1,56	3,333	1,83		
Tadel	2,795	1,76	2,411	1,47	2,381	1,55		

In der Selbsteinschätzung im Fach Englisch zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Over- und Underachievern (Tab. 69). Auch in der Kausalattribuierung zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Overachiever attribuieren Erfolg etwas stärker auf Anstrengung, aber geringer auf Zufall (jeweils $p < .10$).

Tab. 69: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für Underachiever (n_1=49), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Englisch	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,709	1,80	4,643	1,84	4,690	1,63		
Anstrengung im Unterr.	4,692	1,73	4,696	1,51	4,976	1,30		
sprachl. Begabung	4,769	1,51	4,518	1,36	4,643	1,46		
Schwierigkeit v. Engl.	3,513	2,02	3,196	1,61	3,571	1,63		
Anstrengungsfähigkeit	4,821	1,70	4,911	1,38	5,000	1,36		
pers. Eignung	4,872	1,99	5,196	1,57	5,[illegible]	1,51		
aktive Teilnahme am Unterr.	4,667	1,71	4,768	1,48	4,738	1,57		
Mitarbeit im Unterricht	4,769	1,59	4,821	1,15	4,857	1,22		
B_E Englisch	4,462	1,67	4,429	1,[illegible]6	4,238	1,47		
A_E Englisch	4,718	1,69	5,161	1,65	5,[illegible]2	1,58	6o1,5	<.1[illegible]
S_E Englisch	4,205	1,40	4,071	1,41	4,[illegible]29	1,61		
Z_E Englisch	3,[illegible]67	1,95	3,268	1,95	3,[illegible]95	1,86	675,5	<.1.
B_M Englisch	2,641	1,65	2,[illegible]36	1,35	2,381	1,64		
A_M Englisch	3,[illegible]67	1,72	3,[illegible]29	2,[illegible]3	3,714	1,[illegible]		
S_M Englisch	3,[illegible]08	1,56	3,[illegible]2[illegible]	1,54	3,548	1,67		
Z_M Englisch	3,[illegible]69	2,10	3,125	2,02	2,[illegible]7	1,70		

Von ihrem Englisch-Lehrer nehmen Overachiever an, er halte sie für etwas sprachlich begabter ($p < .10$), wie Tab. 70 zeigt.

Tab. 70: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Leistungszufriedenheit	4,359	1,56	4,607	1,41	4,476	1,27		
Anstrengung im Unterr.	4,308	1,54	4,571	1,39	4,619	1,17		
sprachl. Begabung	4,385	1,55	4,554	1,29	4,833	1,19	684,5	<.10
Mitarbeit im Unterr.	4,513	1,47	4,464	1,39	4,643	1,36		
Lob	3,564	1,80	3,661	1,62	3,714	1,53		
Tadel	2,538	1,52	2,286	1,30	2,310	1,46		

5.4.2.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten

In den Kennwerten der Leistungsmotivation (Tab. 71) unterscheiden sich Over- und Underachiever durch ihre stärkere Gesamtmotivation ($p < .05$), die auf sowohl stärkere HE ($p < .05$) wie FM-Werte ($p < .10$) zurückgeführt werden kann.
Derselben Tabelle ist zu entnehmen, daß Underachiever im Anspruchsniveauversuch mehr atypische Reaktionen nach Erfolg aufweisen ($p < .05$).

Tab. 71: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Leistungsmotivation und der Anspruchsniveausetzung für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Leistungsmotivation und Anspruchsniveau	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
HE	72,077	21,91	75,696	23,32	79,429	16,79	640,5	<.05
FM	54,897	19,91	56,089	20,47	61,548	16,73	657,5	<.10
GM	126,974	37,64	129,786	39,79	140,976	32,84	594	<.05
NH	17,179	18,24	17,607	18,52	17,881	13,69		
Zdiff.	13,436	8,57	11,946	6,60	11,881	6,86		
ZED	- 5,154	12,59	- 1,911	10,16	- 6,429	10,61		
Σ starre Reaktion	1,256	1,52	1,464	2,23	1,286	1,64		
starre Reaktion M.	0,538	1,10	0,536	1,08	0,690	1,47		
starre Reaktion S.	0,744	1,17	0,929	1,97	0,595	1,13		
Σ atyp. Reaktion	0,769	0,99	0,571	1,02	0,690	1,14		
atyp. Reaktion M.	0,154	0,35	0,196	0,54	0,333	0,95		
atyp. Reaktion S.	0,667	0,93	0,393	0,91	0,357	0,86	671,5	<.05

Wie Tab. 72 zeigt, weist kein Ergebnis der Persönlichkeitsfragebögen zwischen Over- und Underachievern ein signifikantes Ergebnis auf.

Tab. 72: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Persönlichkeitsfragebögen (TASC, CMAS, SDS-CM, HANES-KJ) für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Persönlichkeitsfragebögen	Underachiever		Normalachiever		Overachiever	
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3
TASC	8,077	5,25	7,804	5,83	7,429	5,39
CMAS	11,487	7,96	11,393	7,93	11,500	9,37
SDS-CM	12,179	4,04	11,661	2,94	12,310	3,26
HANES-N_1	5,769	4,52	6,054	4,07	5,095	3,97
HANES-N_2	6,846	4,45	6,821	4,62	5,929	4,43
HANES-N_3	12,615	8,68	12,875	8,37	11,024	8,23
HANES-E_1	6,410	1,55	6,446	1,48	6,548	1,17
HANES-E_2	5,974	1,66	5,732	1,83	6,000	1,47
HANES-E_3	12,385	2,29	12,179	2,76	12,548	2,18
HANES-L	3,615	2,10	3,446	2,15	3,714	2,43

Im Konzentrationstest d2 erhalten Overachiever vergleichsweise höhere GZ- und F-Werte (jeweils $p < .05$), wie aus der Tab. 73 ersichtlich ist.

Tab. 73: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Konzentrationstests (d2) für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=42)

Konzentration (d2)	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$D\bar{x}_1 \bar{x}_3$	
GZ	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	<.
F	[illegible]	[illegible]	24,57[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	<.

5.4.2.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht

Die Overachiever glauben im Vergleich zu den Underachievern etwas mehr, einen höheren Schulabschluß zu erreichen (n.s.). Ihre Lehrer hingegen sind stark davon überzeugt ($p < .001$), wie Tab. 74 zeigt. Weiter glauben Underachiever relativ seltener, voraussichtlich eine Hochschule zu besuchen ($p < .01$), was für sie auch seltener ein Wunsch ist ($p < .05$).

Tab. 74: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) des vom Lehrer eingeschätzten Schulabschlusses und die Kennwerte des Aspirationsniveaus für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=40)

	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	p
Lehrereinschätzung/ Schulabschluß	1,949	0,69	2,000	0,76	2,500	0,59	474,5	<.001
Schuleeinschätzung:								
vorauss. Schulabschluß	2,179	0,60	2,304	0,65	2,333	0,61		
gewünschter Schulabschluß	2,487	0,60	2,464	0,60	2,619	0,49		
vorauss. Hochschulstudium	1,718	0,46	1,607	0,49	1,452	0,50	601,5	<.01
gewünschtes Hochschulstudium	1,538	0,51	1,536	0,50	1,333	0,48	651	<.05
vorauss. Lehre	1,333	0,48	1,286	0,46	1,238	0,43		
gewünschte Lehre	1,333	0,48	1,304	0,46	1,286	0,46		

In der Sozialschichteinstufung unterscheiden sich Over- nicht von Underachievern, wie aus Tab. 75 ersichtlich ist.

Tab. 75: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Schicht und der Berufstätigkeit der Mutter für Underachiever (n_1=39), Normalachiever (n_2=56) und Overachiever (n_3=40)

	Underachiever		Normalachiever		Overachiever	
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

5.4.2.5. Soziometrische Ergebnisse

Die besten Freunde des Jahrgangs der Overachiever sind, wie Tab. 76 zeigt, vergleichsweise schulleistungsstärker ($p < .01$) und haben im siebten Schuljahr seltener Stützkurse besucht.

Tab. 76: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Stützkursteilnahme und Schulleistungsbewertung der besten Freunde für Underachiever ($n_1=59$), Normalachiever ($n_2=56$) und Overachiever ($n_3=42$)

Leistung des besten Freundes	Underachiever		Normalachiever		Overachiever			
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_3$	s_3	$U\bar{x}_1/\bar{x}_3$	F
Stützkursteilnahme	1,559	0,48	0,232	0,43	0,143	0,35	665	< .05
Schulleistung	0,615	0,49	0,571	0,50	0,381	0,39	601,5	< .01

5.4.3. Extremgruppenvergleich (feine Klassifizierung)

5.4.3.1. Schulleistungsbewertungen und Intelligenz

Die sich aus dem Extremgruppenvergleich ergebenden Schulleistungsbewertungen sind aus Tab. 77 ersichtlich. Sämtliche Schulleistungsbewertungen fallen besser für die Over- als für die Underachiever aus. Besonders in Mathematik und PTÖ erreichen die Mittelwertsunterschiede trotz kleiner Stichprobengrößen hohe Signifikanzniveaus (jeweils $p < .001$).

Tab. 77: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der schulischen Leistungsbewertungen aller Fächer für starke Underachiever (n_1 10) und starke Overachiever (n_2=9)

Schulleistungs-bewertungen	starke Underachiever $\bar{x}_1$	s_1	starke Overachiever $\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Deutsch	2,600	0,52	3,222	0,44	-0,622	21	<.05
Englisch	2,700	0,48	3,667	0,50	-0,967	10,5	<.01
Mathematik	1,900	0,74	3,889	0,33	-1,989	1	<.001
Physik/Chemie	2,200	0,79	3,556	0,73	-1,356	1[illegible]	<.01
Biologie	2,800	0,63	3,667	0,50	-0,867	15	<.01
PTC	2,400	0,52	3,667	0,50	-1,267	6	<.001
Sport	2,0[illegible]	1,15	2,556	0,88	-0,556		
Kunst	3,100	0,74	3,222	0,67	-0,122		
Deutsch-Rechtschr.	2,700	0,82	3,444	0,53	-0,744	22	<.05
Englisch-Rechtschr.	2,[illegible]	0,63	2,689	0,78	-0,689	24	<.05
Bewertungssumme (aus: Deutsch, [illegible], Mathematik, [illegible])	9,600	0,52	14,444	0,73	-4,844	0	<.001

Während kein Overachiever im siebten Schuljahr einen Stützkurs besucht hat, trifft das für drei Underachiever in Deutsch und jeweils fünf Underachiever in Englisch und Mathematik zu.

Resultat der Selektionsweise über die feine Klassifikation ist, daß Underachiever in Allgemeinbildung ($p < .001$) und in Worteinfall ($p < .05$) höhere Kennwerte aufweisen als die Overachiever (Tab. 78). Die Denkfähigkeit und die technische Begabung sind in beiden Gruppen etwa gleich stark ausgeprägt.

Tab. 78: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse der Intelligenztests (LPS) für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2 9)

Intelligenz (LPS)	starke Underachiever $\bar{x}_1$	s_1	starke Overachiever $\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Allgemeinbildung	[illegible]	[illegible]	16,[illegible]2	1,99	1[illegible],[illegible]75	[illegible]	<.001
Denkfähigkeit	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible],11	[illegible]		
Worteinfall	41,[illegible]	[illegible],92	32,22[illegible]	12,17	9,[illegible]	[illegible]	<.05
techn. Begabung	24,1[illegible]	17,12	75,556	21,10	-[illegible]		

5.4.3.2. Selbsteinschätzung und Kausalattribuierung

Die Ergebnisse des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes zeigen (Tab. 79), daß Overachiever sich vergleichsweise für begabter einschätzen und glauben, gestellte Aufgaben und Probleme leichter lösen zu können (jeweils $p < .01$). Sie erwarten ferner, in ihrem Leben mehr Erfolg zu haben und sind mit ihren Leistungen zufriedener (jeweils $p < .05$). Auch ihre Erfolgserwartung ($p < .05$) und ihre Unzufriedenheit bei Mißerfolg ($p < .10$) überwiegt. Dazu zeichnet sie eine größere Familienorientiertheit aus ($p < .05$).

Tab. 79: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen der Kennwerte des allgemeinen Leistungs-Selbstbildes für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

allgemeines Leistungs-Selbstbild	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
allg.Einschätzung, gut begabt zu sein	3,300	1,42	5,222	0,83	-1,922	11	<.01
allg.Einschätzung, stark anstrengungsfähig zu sein	4,900	1,66	5,778	1,09	-0,878		
allg.Einschätzung, Aufgaben leicht lösen zu können	3,800	0,79	5,000	0,87	-1,200	15	<.01
allg.Einschätzung, häufig Glück zu haben	4,200	1,62	5,111	1,05	-0,911	28	<.1
allg.Einschätzung, erfolgreich sein zu werden	3,500	1,42	4,556	0,73	-1,056	21,5	<.05
allg.Einschätzung der Selbst-Zufriedenheit	5,200	1,69	5,778	1,30	-0,578		
allg.Einschätzung der Leistungs-Zufriedenheit	4,300	1,49	5,889	0,93	-1,589	16,5	<.05
Zufriedenheit bei Erfolg	4,800	1,87	5,778	1,09	-0,978		
Erfolgserwartung	4,500	1,27	5,778	1,20	-1,278	25	<.1
Unzufriedenheit bei Mißerfolg	3,800	2,15	5,333	1,50	-1,533	25,5	<.1
Mißerfolgserwartung	3,000	1,33	2,333	1,00	0,667		
Anstrengungsorientiertheit	5,400	1,17	5,778	1,20	-0,378		
Zukunftsorientiertheit	4,800	1,81	5,333	1,50	-0,533		
Familienorientiertheit	1,900	1,45	3,556	1,81	-1,656	23,5	<.1

Erfolg führen Overachiever vergleichsweise stärker auf ihre gute Begabung zurück ($p < .05$) und die Leichtigkeit gestellter Aufgaben ($p < .01$), weniger aber auf Glück ($p < .10$), wie Tab. 80 zeigt.

Tab. 80: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der allgemeinen Kausalattribuierung von Leistungsresultaten für starke Underachiever ($n_1=10$) und starke Overachiever ($n_2=9$)

allgemeine Attribuierung	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
B_E	3,700	1,34	5,111	1,17	-1,411	19,5	$<.05$
A_E	4,900	1,37	5,667	1,32	-0,767		
S_E	3,900	1,60	5,333	0,71	-1,433	15	$<.01$
Z_E	5,000	1,76	3,667	2,06	1,333	28	$<.10$
B_M	2,300	1,57	2,333	1,41	-0,033		
A_M	3,600	2,07	2,778	1,56	-0,822		
S_M	4,000	1,70	3,222	1,86	0,778		
Z_M	2,700	1,49	3,444	2,51	0,744		

Aus Tab. 81 ist zu entnehmen, daß Overachiever vergleichsweise mit ihren Leistungen in Mathematik zufriedener sind ($p < .05$). Sie meinen außerdem, Mathematik läge ihnen mehr ($p < .05$) und sie seien mathematisch begabter ($p < .01$).
Erfolg bei einer Mathematik-Aufgabe führen sie stärker auf ihre gute Begabung ($p < .01$), Mißerfolg hingegen seltener auf ihre mangelnde Begabung und die gestellte Aufgabenschwierigkeit zurück (jeweils $p < .05$).

Tab. 81: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der [illegible] und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Mathematik" für [illegible] (n_1 = 1[illegible]) und starke Overachiever (n = 9)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Mathematik	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Leistungszufriedenheit	4,500	1,65	6,222	0,97	-1,722	16,	$<.05$
Anstrengung im Unterr.	5,300	1,42	5,778	0,83	-0,478		
mathem. Begabung	4,300	0,95	5,778	1,30	-1,478	15,5	$<.01$
Schwierigkeit von Mathem.	5,900	1,37	5,333	1,66	0,567		
Anstrengungsfähigkeit	4,60[illegible]	1,3[illegible]	5,333	1,22	-[illegible],73[illegible]		
pers. Eignung	4,900	1,20	6,111	1,27	-1,211	19,5	$<.05$
aktive Teilnahme am Unterr.	4,400	1,96	5,444	1,24	-1,[illegible]44		
Mitarbeit im Unterricht	5,000	1,15	5,778	0,83	-0,778	27	$<.1$
B_E Mathematik	3,700	1,64	5,667	1,22	-1,967	15,5	$<.01$
A_E Mathematik	5,500	0,71	5,000	1,58	0,500		
S_E Mathematik	4,700	1,16	5,222	0,97	-[illegible],522		
Z_E Mathematik	4,100	1,66	5,111	1,9[illegible]	0,959		
B_M Mathematik	[illegible]	1,49	1,556	[illegible],73	1,444	17	$<.0$[illegible]
A_M Mathematik	[illegible],700	1,42	2,667	1,22	1,033	27	$<.10$
S_M Mathematik	4,400	1,51	2,667	2,[illegible]	1,733	22	$<.05$
Z_M Mathematik	3,2[illegible]0	1,48	2,778	2,37	0,422		

Von ihrem Mathematik-Lehrer nehmen sie an, er sei mit ihren Leistungen zufriedener ($p < .05$) und halte sie für mathematisch begabter ($p < .01$), wie Tab. 82 zeigt.

Tab. 82: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Mathematik-Lehrer	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Leistungszufriedenheit	4,00[illegible]	1,3[illegible]	5,222	0,97	-1,[illegible]	21	$<.05$
Anstrengung im Unterr.	5,000	0,94	4,778	1,56	[illegible],222		
mathem. Begabung	3,700	1,34	5,667	1,12	-1,967	12	$<.01$
Mitarbeit im Unterr.	4,700	1,57	5,222	0,97	-0,[illegible]22		
Lob	[illegible],800	1,9[illegible]	3,444	1,7[illegible]	[illegible]		
Tadel	2,[illegible]	1,[illegible]	2,55[illegible]	2,[illegible]	-0,[illegible]		

Keines der in Tab. 83 aufgeführten Selbsteinschätzungs- und Attribuierungsergebnisse im Fach Englisch erweist sich als statistisch bedeutsam.
Von ihrem Englisch-Lehrer nehmen Overachiever an, er halte sie für begabter ($p < .05$), wie Tab. 84 verdeutlicht.

Tab. 83: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Selbsteinschätzung und der Kausalattribuierung von Leistungsresultaten im Fach "Englisch" für starke Underachiever ($n_1=10$) und starke Overachiever ($n_2=9$)

Selbsteinschätzung und Attribuierung in Englisch	starke Underachiever		starke Overachiever		
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$
Leistungszufriedenheit	4,900	1,85	4,778	1,86	0,122
Anstrengung im Unterr.	4,700	1,77	5,000	1,50	-0,300
sprachl. Begabung	5,100	1,20	5,000	1,87	0,100
Schwierigkeit von Engl.	3,700	2,45	4,222	1,64	-0,522
Anstrengungsfähigkeit	5,500	1,27	4,556	1,88	0,944
pers. Eignung	5,000	2,11	5,222	1,92	-0,222
aktive Teilnahme am Unterr.	4,400	2,07	5,111	1,83	-0,711
Mitarbeit im Unterricht	4,700	0,95	4,778	1,39	-0,078
s_E Englisch	4,200	1,48	4,444	1,51	-0,244
A_E Englisch	5,000	1,49	4,889	1,45	0,111
s_E Englisch	4,200	1,40	4,556	1,42	-0,356
Z_E Englisch	3,000	1,33	3,000	2,00	0,0
B_M Englisch	3,500	1,83	2,556	1,81	0,744
A_M Englisch	3,700	1,54	3,000	1,73	0,700
s_M Englisch	3,400	1,58	3,333	2,06	0,067
Z_M Englisch	3,000	1,56	2,556	2,07	0,444

Tab. 84: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der vermuteten Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer für starken Underachiever ($n_1=10$) und starke Overachiever ($n_2=9$)

vermutete Fremdeinschätzung durch den Englisch-Lehrer	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Leistungszufriedenheit	4,200	1,55	4,111	1,45	0,089		
Anstrengung im Unterr.	4,700	1,42	4,556	1,59	0,144		
sprachl. Begabung	4,800	1,41	5,222	1,09	1,222	22,5	$<.05$
Mitarbeit im Unterr.	4,500	1,16	4,444	1,59	-0,144		
Lob	3,200	2,15	3,000	1,00	0,200		
Tadel	2,600	1,60	2,444	1,24	0,456		

5.4.3.3. Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten

Die Leistungsmotivationsergebnisse in Tab. 85 zeigen für Overachiever eine vergleichsweise stärkere Gesamtmotivation ($p < .05$) als Folge höherer He- und FM-Werte (jeweils $p < .10$).
In der Anspruchsniveausetzung zeigen Overachiever mehr starre Reaktionen ($p < .10$), was auf häufigere starre Reaktionen und Mißerfolg zurückgeht ($p < .05$).

Tab. 85: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen der Kennwerte der Leistungsmotivation und der Anspruchsniveausetzung für starke Underachiever ($n_1=10$) und starke Overachiever ($n_2=9$)

Leistungsmotivation und Anspruchsniveau	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
HE	71,900	20,39	84,111	13,39	-12,211	27,5	<.10
FM	50,400	15,09	62,889	12,76	-12,489	26	<.10
GM	122,300	26,35	147,000	21,17	-24,700	19	<.05
NH	21,500	24,34	21,222	15,37	0,278		
Zdiff.	10,500	7,74	14,111	8,42	- 3,611		
ZED	- 5,500	10,05	- 2,222	15,46	- 3,278		
Σ starre Reaktion	0,500	0,71	2,111	2,57	- 1,611	24,5	<.10
starre Reaktion M.	0,100	0,32	1,778	2,73	- 1,678	23,5	<.05
starre Reaktion E.	0,400	0,70	0,333	0,50	0,067		
Σ atyp. Reaktion	0,800	1,03	1,222	1,79	- 0,422		
atyp. Reaktion M.	0,000	0,00	0,667	1,66	- 0,667		
atyp. Reaktion E.	0,800	1,03	0,556	0,88	0,244		

Aus Tab. 86 ist ersichtlich, daß Overachiever in HANES KJ niedrigere Neurotizismus-Werte aufweisen (N_1; N_3; $p < .10$) und außerdem geringere Angstwerte (TASC; CMAS), was sich aber nicht statistisch absichern läßt.

Tab. 86: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Persönlichkeitsfragebögen (TASC, CMAS, SDS-CM, HANES-KJ) für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

Persönlichkeits-fragebögen	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
TASC	10,100	6,71	6,778	4,60	3,322		
CMAS	15,700	10,71	9,667	9,27	6,033		
SDS-CM	13,300	4,92	11,887	3,79	1,413		
HANES-N_1	7,500	4,70	4,556	4,95	2,944	26	<.10
HANES-N_2	8,200	5,18	6,000	5,20	2,200		
HANES-N_3	15,700	9,63	10,556	9,93	4,856	27,5	<.10
HANES-E_1	5,600	1,71	6,556	1,13	-0,956		
HANES-E_2	6,300	1,89	6,556	1,13	-0,256		
HANES-E_3	11,900	2,60	13,111	1,83	-1,211		
HANES-L	3,700	1,77	3,444	2,74	0,256		

Statistisch bedeutsame Ergebnisse sind im Konzentrationstest d2 nicht nachweisbar (Tab. 87).

Tab. 87: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Ergebnisse des Konzentrationstests (d2) für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

Konzentration (d2)	starke Underachiever		starke Overachiever		
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$
GZ	333,700	71,27	344,000	48,76	-10,300
F	21,300	22,58	19,111	13,62	2,189

5.4.3.4. Einschätzung der Bildungsabschlüsse und Sozialschicht

Wie Tab. 88 zeigt, glauben Overachiever einen vergleichsweise höheren Bildungsabschluß zu erzielen und wünschen das auch (jeweils $p < .10$). Ihre Lehrer schätzen auch ihren Bildungsabschluß höher ein, was sich aber statistisch nicht absichern läßt. Darüberhinaus sind Overachiever relativ stärker der Ansicht, daß sie voraussichtlich später an einer Hochschule studieren werden ($p < .01$).

Tab. 88: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) des vom Lehrer eingeschätzten Schulabschlusses und die Kennwerte des Aspirationsniveaus für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Lehrereinschätzung/ Schulabschluß	1,900	0,74	2,33	0,71	-0,433		
Schülereinschätzung:							
vorauss. Schulabschluß	1,800	0,63	2,333	0,71	-0,533	26,5	$<.10$
gewünschter Schulabschluß	2,200	0,63	2,667	0,50	-0,467	27	$<.10$
vorauss. Hochschulstudium	2,000	0,0	1,333	0,50	0,667	15	$<.01$
gewünschtes Hochschulstudium	1,700	0,48	1,333	0,50	0,367		
vorauss. Lehre	1,300	0,48	1,222	0,44	0,078		
gewünschte Lehre	1,300	0,48	1,111	0,33	0,189		

Der Unterschied in der Sozialschichteinstufung zwischen beiden Gruppen erweist sich nicht als signifikant (Tab. 89).

Tab. 89: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte des SÜS und der Berufstätigkeit der Mutter für starke Underachiever (n_1=10) und starke Overachiever (n_2=9)

	starke Underachiever		starke Overachiever		
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$
SÜS	4,100	0,32	3,889	0,33	0,211

5.4.3.5. Soziometrische Ergebnisse

Aus der Tab. 90 ist zu entnehmen, daß Overachiever Schüler mit guten Schulleistungen eher zu Freunden haben als Underachiever ($p < .10$).

Tab. 90: Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der Kennwerte der Stützkursteilnahme und Schulleistungsbewertung des besten Freundes für starke Underachiever ($n_1=10$) und starke Overachiever ($n_2=9$)

Leistung des besten Freundes	starke Underachiever		starke Overachiever				
	$\bar{x}_1$	s_1	$\bar{x}_2$	s_2	$\bar{x}_1-\bar{x}_2$	U-Wert	p-Wert
Stützkursteilnahme	0,400	0,52	0,111	0,33	0,289		
Schulleistung	0,500	0,53	0,889	0,33	-0,389	27,5	$< .10$

5.5. Interpretation des Zusammenhanges zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Schülerpersönlichkeit

Bei unserer Analyse des Zusammenhanges zwischen Intelligenz und erwartungswidrigen Schulleistungen wurde der Untertest Allgemeinbildung des LPS von HORN (1962) als Prediktorvariable und die Zensurensumme der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und PTÖ als Kriteriumsvariable gewählt. Da Prediktor- und Kriteriumsvariable mit .486 korrelieren und damit die Korrelation im Bereich der durchschnittlich ermittelten Korrelationen zwischen Intelligenz und Schulleistung liegt, wurden Gruppierungen von Over- und Underachievern vorgenommen.
Bei der Interpretation der Ergebnisse muß berücksichtigt werden, daß ein Intelligenztest mit Aufgaben verbalen Inhalts zur Selektion herangezogen wurde, der nur relativ mäßig mit den anderen Intelligenzuntertests korreliert (vgl. Tab. 64). Da zwei unterschiedliche trennscharfe Einteilungen von Over- und Underachievern vorgenommen wurden, muß darauf geachtet werden, inwieweit wesentliche Ergebnisse sich in beiden Datenanalysen nachweisen lassen. Sollte das der Fall sein, so entfallen damit wesentliche Bedenken gegen die Klassifikation der Over- und Underachiever, wie sie besonders WAHL (1975) in einer kritischen Bewertung formuliert hat, da trotz der mangelnden Eindeutigkeit der Zuordnung der Schüler zu den Gruppen sich charakteristische Persönlichkeitsstrukturen nachweisen lassen. Daß in beiden Klassifikationen Over- und Underachiever hinreichend gut voneinander getrennt worden sind, belegen die Intelligenz- und Schulleistungskennwerte bei beiden Gruppierungen. Die Schulleistungen der Overachiever sind bei beiden Gruppierungen durchweg besser als die der Underachiever, was sich oftmals statistisch sehr bedeutsam erweist (vgl. Tab. 61 und Tab. 77). Im Gegensatz dazu liegen die Intelligenzwerte der Underachiever eher höher als die der Overachiever. Bei beiden Selektionen weisen Underachiever vergleichsweise höhere Kennwerte in Allgemeinbildung auf ($p < .001$) (vgl. Tab. 63 und Tab. 78).

wicklung ihrer resignativen Selbstwahrnehmung entgegengewirkt hätte, relativ unbegabt zu sein.

Um leistungsbezogene Selbstbildprozesse zu analysieren und keine voreiligen Interpretationen zu tätigen, sollen alle sechs Tabellen, die Kausalattribuierungswerte berücksichtigen, im Überblick betrachtet werden. Dabei ergibt sich keine so einheitliche Befundestruktur wie beim Vergleich von Schülern mit guten und schlechten Schulleistungen. Als einzig deutliches Ergebnis ist ersichtlich, daß Underachiever im Vergleich zu Overachievern eigene Erfolge weniger mit guter eigener Begabung erklären (viermal zumindest $p < .05$). Hingegen tendieren sie dazu, eigene Erfolge vergleichsweise stärker durch Glück verursacht zu erleben. Außerdem sind im Vergleich zu Overachievern ihre Mißerfolgsattribuierungen auf alle vier Faktoren durchschnittlich höher, wobei auffällig ist, daß die Zufallsattribuierungen zweimal signifikant höher ausfallen (jeweils $p < .05$).
Die niedrigen Begabungsattribuierungen der Underachiever nach Erfolg belegen ihre deutlich negative leistungsbezogene Selbstwahrnehmung. Für Leistungserfolge machen sie aufgrund ihres Erlebnisses des eigenen Fähigkeitsdefizits eher den Zufall verantwortlich. Daß sie paradoxerweiser auch nach Mißerfolg eher dazu tendieren, Zufallsattribuierungen vorzunehmen, läßt sich dadurch erklären, daß sie die belastenden Attribuierungen auf mangelnde eigene Begabung abschwächen wollen. Die relativ hohen Zufallsattribuierungen von Underachievern stehen nämlich in Zusammenhang mit ihrer tendenziell geringeren Unzufriedenheit bei Mißerfolg, was als Folge dieser externalen Attribuierungsstrategie nach Mißerfolg verstanden werden kann.
Die Selbsteinschätzungen im Fach Mathematik - nicht aber im Fach Englisch - verdeutlichen weiterhin die negative Selbstbewertung von Underachievern. Vermutlich erhalten wir für die Selbstwahrnehmung im Fach Englisch deshalb keine Unterschiede zwischen Over- und Underachievern, weil hier die ermittelten Schulleistungsunterschiede nicht so deutlich ausfallen wie für

das Fach Mathematik. Das wiederum ist sicher darauf zurückzuführen, daß die sprachliche Intelligenz von Underachievern höher ist als die von Overachievern, was die Kennwerte in Allgemeinbildung belegen.

5.5.2. Motivationale Determinanten

Von den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden sich Over- und Underachiever besonders in den Variablen zur Ermittlung der Leistungsmotivstruktur. Bei beiden Gruppierungen zeigt sich, daß Underachiever vergleichsweise sowohl ein höheres Erfolgs- wie Mißerfolgsmotiv aufweisen, was niedrigere Kennwerte in Gesamtmotivation zur Folge hat (jeweils $p < .05$). Für Underachiever ist demnach nicht ausschließlich eine geringere Erfolgsmotivation sondern eine niedrigere Gesamtmotivation schlechthin charakteristisch. Dieses Ergebnis legt die Interpretation nahe, daß Underachiever überhaupt weniger als Overachiever geneigt sind, Leistungssituationen aufzusuchen und in Leistungssituationen Anstrengungsbemühungen zu unternehmen. Für sie scheint eine allgemeine Gleichgültigkeit charakteristisch zu sein, die sich im schulischen Lernprozeß besonders in fehlenden Interessen und Schulunlust äußert, was Ergebnisse anderer Autoren bestätigen (GEBHARDT & HOYT, 1958; CHAPMAN, 1959; TODD et al., 1962; KEMMLER, 1967).

Die ermittelten Ergebnisse des Anspruchsniveauversuchs sind in Abhängigkeit von den großen Differenzen der Gesamtmotivationskennwerte erklärbar. Nach der Theorie ATKINSONs (1964) für leistungsmotiviertes Verhalten sind Niedrigmotivierte dadurch gekennzeichnet, daß sie möglichst leistungsbezogenen Situationen aus dem Wege gehen, um Mißerfolg zu vermeiden. Nach unseren Befunden vermeiden Underachiever eigene Leistungsbemühungen vergleichsweise überhaupt stärker, indem sie ihre Ziele in der Tendenz niedriger wählen als Overachiever. Das resultiert besonders daraus, daß sie selbst beim Eintreten von Leistungserfolgen ihr Anspruchsniveau eher senken und nach

Mißerfolgen selten ihr Anpruchsniveau konstant hoch halten. Beide Anspruchsniveausetzungen können mit Kausalattribuierungen in Verbindung gebracht werden. Nach Erfolg senken Underachiever ihr Anspruchsniveau vermutlich deshalb häufiger, weil sie das Leistungsresultat eher als Ergebnis eines glücklichen Zufalls und nicht ihrer guten Begabung ansehen und deshalb keinen erneuten Erfolg antizipieren. Nach Mißerfolg halten sie sich aber aufgrund ihrer erlebten mangelnden Begabung selten dazu in der Lage, das einmal gewählte Leistungsziel über Anstrengungsbemühungen doch noch zu erreichen (vgl. WEINER et al., 1971; WEINER, 1975).

Bei den anderen motivationen Persönlichkeitsvariablen liegen zwar in einigen Fällen deutliche Mittelwertsunterschiede zwischen Over- und Underachievern vor, doch lassen diese sich nicht als statistisch bedeutsam absichern, Die Schulangst (TASC), neurotische Angst (CMAS) und soziale Wünschbarkeit (SDS-CM) fällt bei Underachievern vergleichsweise höher aus, ohne statistische Signifikanzwerte zu erreichen. Einzig die höheren Neurotizismuswerte der Underachiever gegenüber Overachievern erweisen sich in der Tendenz bei der feinen Extremgruppenklassifikation als statistisch bedeutsam ($p < .10$). Dieses Ergebnis deutet auf eine Leistungshemmung von Underachievern, was häufig unter dem Sammelbegriff der "Pseudodebilität" diskutiert wurde (vgl. WEINERT, 1965, S. 21). ADLER (1930) und ZULLIGER (1957) haben in diesem Zusammenhang besonders darauf hingewiesen, daß neurotische Konflikte das Denken einengen und eine Lernhemmung bewirken können. Zwar nehmen wir an, daß häusliche und schulische Konfliktsituationen Lernhemmungen bis hin zur Leistungsblockierung zur Folge haben können, doch ermöglichen unsere Befunde keine Aussage dazu.

Als ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis konnte ermittelt werden, daß sich keine Sozialschichtsunterschiede zwischen Over- und Underachievern nachweisen lassen, was sich auch in der Regel bei ähnlichen Gruppierungen ermittelt wurde (DUFF &

Unsere Ergebnisse legen nahe, bei Maßnahmen zur Therapie von starken Underachievern besonders Selbstbildvariablen Aufmerksamkeit zu schenken. DeCHARMS (1973) hat belegt, daß die Änderung von Selbstbewertungsprozessen bei Schülern sich in einer Steigerung der Schulleistung auswirken kann. Auch pädagogische Maßnahmen, die auf eine andauernde Änderung des Motivgefüges in Hinblick auf eine größere Erfolgszuversichtlichkeit abzielen, müßten Schulleistungen positiv beeinflussen können (vgl. KOLB, 1965; ALSCHULER et al., 1970; SCHERER & SCHLIEP, 1975). Deshalb erscheint es sinnvoll, Förderungs- und Trainingsprogramme für Underachiever zu entwickeln, die im Schulunterricht vom Lehrer angewandt werden können und dazu beitragen, daß die langfristigen negativen Auswirkungen des Schulversagens bis in die Berufs- und Arbeitswelt hinein reduziert werden (vgl. KLAUER, 1963).

6. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurden Persönlichkeitsmerkmale von Schülern in Abhängigkeit von der Schulleistung, Differenzierungsmaßnahmen des Unterrichts sowie erwartungswidrigen Schulleistungen untersucht. An der im Schuljahr 1973/74 erfolgten Datenerhebung nahmen insgesamt 137 Schüler (69 Jungen und 68 Mädchen) des achten Jahrgangs der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst teil.

Zur Ermittlung der Schülerpersönlichkeit wurden Fragebogen konzipiert und angewandt, um das allgemeine leistungsthematische Selbstbild und Kausalattribuierungen von Erfolg und Mißerfolg sowie die unterrichtsbezogene Selbsteinschätzung und die erlebte Fremdeinschätzung durch die Lehrer in den Fächern Mathematik und Englisch zu erfassen. Außerdem wurden zur Ermittlung relativ überdauernder Persönlichkeitsmerkmale Instrumente zur Messung der Leistungsmotivation (LM-GRID), der schulischen und neurotischen Angst (TASC und CMAS), der sozialen Wünschbarkeit (SDS-CM), des Neurotizismus und der Extraversion (HANES, KJ), der Intelligenz (LPS) und der Konzentration (d2) eingesetzt. Das Leistungsverhalten der Schüler wurde außer über eine vorgegebene Lernsituation (Anspruchsniveauversuch) über Daten der Schülerkartei festgestellt (Schulleistungsbewertungen der Lehrer, Zugehörigkeit zu zurückliegenden Stützkursen, Teilnahme an Kursen der Wahlpflichtfächer). Weiterhin wurde das schulische Aspirationsniveau und der primäre Sozialkontakt erfragt und eine Sozialschichtklassifikation über die Berufsangaben der Väter vorgenommen.

Bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen schulorganisatorischen Differenzierungsmaßnahmen und Schülerpersönlichkeit, belegen Ergebnisse, daß Schüler, die Stützkurse besucht und sich gegen die Wahl einer zweiten Fremdsprache entschieden haben, deutlich schlechtere Schulleistungen als ihre Mitschüler aufweisen und für Schulleistungsverhalten ungünstigere Persönlichkeitsmerkmale besitzen. Ihr leistungsthematisches Selbst-

bild und ihre Kausalattribuierungen sind zentral durch das Erleben der eigenen mangelnden Begabung bestimmt und sie beabsichtigen, die Schule früher zu verlassen als ihre Mitschüler.
Da Schüler mit unterschiedlichen Kurswahlen sich stark in ihrer Schulleistung und Intelligenz unterscheiden, verdeutlichen die Ergebnisse, daß die vollzogene Wahlpflichtdifferenzierung einer unbemerkten Leistungsdifferenzierung entspricht. Aufgrund dieser Befunde werden Folgerungen für die Praxis der Unterrichtsdifferenzierung gezogen.

In einem zweiten Analyseschritt wurde der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Schülerpersönlichkeit ermittelt, wobei sich feststellen ließ, daß Schüler unterschiedlicher Schulleistung sich deutlich in ihren leistungsbezogenen Selbsteinschätzungen und in ihren Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg unterscheiden. Für leistungsschwache Schüler ist das Erleben des eigenen allgemeinen Begabungsdefizits charakteristisch. Leistungsschwache Schüler haben weiterhin, bezogen auf schulische Leistungsanforderungen, im Vergleich zu ihren Mitschülern ein geringeres Selbstwertgefühl und eine pessimistische Selbstwahrnehmung. Da außerdem ihre Intelligenztestleistungen niedriger und ihre motivationalen Lernvoraussetzungen ungünstiger sind, was sich u.a. in größerer Schulangst und geringerer Erfolgszuversichtlichkeit äußert, weisen sie eine für Leistungsverhalten überhaupt ungünstigere Persönlichkeitsstruktur als ihre Mitschüler auf. Zur Erklärung dieser Persönlichkeitsstruktur wird ein komplexes Bedingungsgefüge aus individuellen, familiären und schulischen Einflußgrößen angenommen.

In der folgenden Ermittlung des Zusammenhanges zwischen erwartungswidrigen Schulleistungen und Schülerpersönlichkeit wurden besonders Motivationsvariablen zur Erklärung von Schulleistungsunterschieden Aufmerksamkeit gewidmet. Die Befunde belegen, daß Underachiever ein deutlich negativeres leistungsbezogenes Selbstbild als Overachiever haben und entgegen ihrer vorliegen-

den relativ hohen Intelligenz von der eigenen fehlenden Begabung überzeugt sind. Außerdem sind Underachiever vergleichsweise neurotisch ängstlicher und besitzen eine niedrigere Gesamtmotivation, was ihre allgemeine Gleichgültigkeit gegenüber Leistungssituationen und ihre fehlenden schulischen Interessen plausibel erscheinen läßt. Deshalb wird angenommen, daß Therapiemaßnahmen zur Persönlichkeitsbeeinflussung von Underachievern vorrangig auf die Änderung von Selbstbewertungsprozessen und Motivationsstrukturen abzielen sollten.

Aufgrund der durch die Datenanalysen erwiesenen Bedeutung von Selbstbildprozessen für Schulleistungsverhalten wird naiven Interpretationen eigenen und fremden Verhaltens eine wesentliche Bedeutung für die Klassenzimmerinteraktion beigemessen. Es wird vermutet, daß Schüler im schulischen Unterricht und in der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen leistungsbezogene Selbstkonzepte entwickeln, die wesentlich zum Aufbau eines generellen Selbstmodells beitragen.

LITERATURVERZEICHNIS

ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie, München: J.F. Bergmann, 1930[4].

AEBLI, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 151-191.

ALPERT, R. & HABER, R.N.: Anxiety in academic achievement situations. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 61, 207-215.

ALSCHULER, A., TABOR, D. & McINTIRE, J.: Teaching achievement motivation. Middletown, Conn: Educational Ventures, 1970.

ANSBACHER, H.L. & ANSBACHER, R.R. (Hrsg.): Alfred Adler Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München/ Basel: Reinhardt, 1972.

ATKINSON, J.W.: Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychol. Rev., 1957, 64, 359-372.

ATKINSON, J.W.: An introduction to motivation. Princeton, N.J.: van Nostrand, 1964.

ATKINSON, J.W.: Motivational determinants of intellective performance and cumulative achievement. In: ATKINSON, J.W. & RAYNOR, J. (Hrsg.): Achievement and performance. New York: Wiley, 1974.

ATKINSON, J.W. & LITWIN, G.H.: Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 60, 52-63.

BAILEY, R.C.: Self-concept differences in low and high achieving students. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 188-191.

BARNARD, J.W.: The effects of anxiety on connotative meaning. Child Developm., 1966, 37, 462-472.

BÄUMLER, G. & DVORAR, H.P.: Weitere Untersuchungen zum Zweifaktorenmodell der Leistungsmotivation. Psychol. u. Praxis, 1969, 13, 122-138.

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schroedel, 1970.

BERNHARDT, M., BÖTTIGER, M., van HOLST, H.D., KACZENSKI, G., WEILERT, K.-G.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München: Juventa Verlag, 1974 (M 14).

BLAIR, J.R.: The effects of differential reinforcement on the discrimination learning of normal and low-achieving middle-class boys. Child Developm., 1972, 43, 251-255.

BLOOM, B.S.: Stability and change in human charakteristics. New York: Wiley, 1964.

BLOOM, B.S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN, W. & HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett, 1973, 251-270.

BORISLOW, B.: Self evaluation and academic achievement. Journal of Conncelling Psychology, 1962, 9, 246-254.

BRANDSTÄTTER, H., FRANKE, H. & ROSENSTIL, L.V.: Zur persönlichkeitsspezifischen Vorhersagbarkeit von Leistungsdaten. Zschr. f. exper. u. angew. Psych., 1966, 13, 183-198.

BRINKENKAMP, R.: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2). Göttingen: Hogrefe, 1962.

BUGGLE, F. & BAUMGÄRTEL, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES, KJ). Göttingen: Hogrefe, 1972.

BURGER, R.: Psychologische Übertrittsbegutachtung für ein Gymnasium. Psychol. Rdschau, 1967, 18, 145-154.

BURGESS, E.: Personality factors of over- and underachievers in engineering. J. educ. Psychol., 1956, 47, 89-99.

BURT, C.: Intelligence and social mobility. British Journal of Statistical Psychology, 1961, 14, 3-24.

CAPPEL, W.: Das Kind in der Schulklasse. Weinheim:Beltz, 1964.

CAROLL, J.B.: Lernerfolg für alle. In: HOFER, M. & WEINERT, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 2: Lernen und Instruktion. Frankfurt/M.: Fischer, 1973, 124-136.

CASTANEDA, A., McCANDLESS, B.R. & PALERMO, D.S.: The children's form of the manifest anxiety scale. Child Developm., 1956, 27, 317-326.

CHAPMAN, R.S.: Achievement and underachievement in english language ten in an alberta composite high school. Journal of educational Research, 1959, 5, 41-49.

CLYNE, M.G.: Schulkrank. Schulverweigern als Folge psychischer Störungen. Stuttgart: Klett, 1969.

COLEMAN, J.: The concept of equality of educational opportunity. Harvard Educ. Rev., 1968, 38, 7-22.

COLEMAN, J. et al.: Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

CORNANT, J.B.: The comprehensive high school. A second report to interested citizens. New York etc.: McGraw-Hill, 1967.

COWEN, E.L., ZAX, M., KLEIN, R. IZZO, L.D. & TROST, M.A.: The relation of anxiety in school children to school record, achievement and behavioral measures. Child. Developm., 1965, 36, 685-695.

CRONBACH, L.J.: Essentials of psychological testing. New York: Harper & Row, 1961^2.

CROWNE, D.P. & MARLOWE, D.: A new scale of social disirability independent of psychopathology. J. consult. Psychol., 1960, 24, 349-354.

CROWNE, D.P. & MARLOWE, D.: The approval motive. Studies in evaluation dependence. New York: Wiley, 1964.

CUBE, F. von: Gesamtschule - aber wie? Ein neues Schulsystem verändert die Gesellschaft. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1972.

DAVIDS, A.: Psychological charakteristics of high school male and female potential scientists in comparison with academic underachievers. Psychology in the Schools, 1966, 3 (1), 79-87.

DAVIDS, A., SIDMAN, J. & SILVERMAN, M.: Tolerance of cognitive interference in underachieving and high achieving secondary school boys. Psychology in the Schools, 1968, 5 (3), 222-229.

deCHARMS: Personal Cansation. New York/London: Academic Press, 1968.

deCHARMS, R.: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: EDELSTEIN, W. & HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett, 1973, 60-78.

DENIG, F. & WEIS, V.: Zur Faktorenstruktur der Fachnoten an deutschen Sekundarschulen. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung (ZeF). 1970, 4, 210-232.

DEUTSCH, M. et al.: The disadvantaged child. Selected papers of Martin Deutsch and assoviates. New York/London: Basic Books, Inc., 1967.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Sturkturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, 1970.

DEXTER, L.A.: A social theory of mental definciency. Amer. J. Ment. Defic., 1958, 62, 920-928.

DOUVAN, E.: Social status and success striving. In: ATKINSON, J.W. (Hrsg.): Motives in fantasy, action, and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.

DuCETTE, J. & WOLK, St.: The limitations of the interaction hypothesis in regard to ability grouping. Journal of Experimental Education, 1971, 40, 23-27.

DUFF, O.L. & SIEGEL, L.: Biographical factors assoviates with academic over- and underachievement. J. educ. Psychol., 1960, 51, 43-46.

ECKLAND, B.K.: Genetics and sociology: A reconsideration. American Sociological Review, 1967, 32, 173-194.

EDELHOFF, C.: Bewegliche Differenzierung - Beispiel Englischunterricht. Bericht aus der Gesamtschule Fröndenberg. In: KEIM, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1973, 227-236.

EDWARDS, A.L.: Techniques of attitude scale construction. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

EYSENCK, H.J.: Dynamics of anxiety and hysteria. London: Rontledge & Kegan Paul, 1957.

EYSENCK, H.J.: Personality and attainment: an application of psychological principles to educational objectives. Higher Educ., 1972, 1, 39-52.

EYSENCK, H.J. & EYSENCK, S.B.G.: Personality structure and measurement. London: Rontledge & Kegan Paul, 1969.

FEATHER, N.T.: Valence of success and failure in relation to task difficulty: past reasearch and recent progress. Austr. J. Psychol., 1968, 20, 111-122.

FELDHUSEN, J.F., DENNY, T. & CONDON, C.F.: Anxiety, divergent thinking, and achievement. J. educ. Psychol., 1965, 56, 40-45.

FELDHUSEN, J.F., TREFFINGER, D.J. & ELIAS, R.M.: Prediction of academic achievement with divergent and convergent thinking and personality variables. Psych. in the Schools, 1970, 7.

FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Zwischenbilanz eines Schulversuchs. Ergebnisse einer empirischen Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschulen und dreigliedrigen Schulsystem. Gesamtschule, 1975, 7 (Heft 3), 6-16.

FERDINAND, W.: Über Schulreife und Schulleistung IQ-äquivalenter Kinder aus unterschiedlichem sozialen Milieu. Z. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 190-199.

FERDINAND, W. & UHR, R.: Sind Arbeiterkinder dümmer - oder letztlich nur "die Dummen"? Die Grundschule, 1973, 5, 237-240.

FILIPP, S.-H. & BRANDSTÄDTER, J.: Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. Psychologische Beiträge, 1975, 17, 406-417.

FINGERHUT, W. & LANGFELDT, H.-P.: Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1974.

FIPPINGER, F.: Intelligenz und Schulleistung. Erziehung und Psychologie. Beihefte d. Zschr. Schule u. Psych., 1966, 41.

FLAMMER, A.: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode. Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1973, 5, 130-147.

FLÖßNER, W.: Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 1974.

FOX, C., DAVIDSON, K., LIGHTHALL, F., WAITE, R. & SARASON, S.B.: Human figure drawings of high and low ancions children. Child Developm., 1958, 29, 298-301.

FRANKEL, E.: A comparative study of achieving and underachieving high school boys of high intellectual ability. Journal of Educational Research, 1960, 53, 172-180.

FRICKE, R.: Über Meßmodelle in der Schulleistungsdiagnostik. Düsseldorf: Schwann, 1972.

FROM, F.: Perception of other people. New York/London: Columbia Univ. Press, 1971.

FROST, J.L.: Early childhood education redicsovered. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

FUNKE, E.H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Berlin: Marhold, 1972.

GAEDIKE, A.-K.: Determinanten der Schulleistung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1974, 46-93.

GANGNE, R.M.: Der Erwerb des Wissens. In: HOFER, M. & WEINERT, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Band 2, Lernen und Instruktion. Frankfurt: Fischer, 1973, 106-123.

GÄRTNER-HARNACK, V.: Angst und Leistung. Weinheim: Beltz, 1972.

GEBAUER, T.: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz, 1965, 97-141.

GEBHARDT, G.G. & HOYT, D.P.: Personality needs of under- and overachieving freshmen. Journal of applied Psychology, 1958, 42, 125-128.

GEIERSBACH, F.-W., PREUß-LAUSITZ, V., TILLMANN, K.-J. & WEIßBACH, H.-J.: Äußere Leistungsdifferenzierung und schichtenspezifische Auslese. betrifft:erziehung, 1975, 8 (Heft 9), 54-57.

GEIßLER, E.E., KRENZER, R.P., RANG, A.: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe. Frankfurt a.M. etc.: Diesterweg, 1969^2.

GOLDBERG, M.L., PASSOW, A.H., JUSTMANN, J. & HAGE, G.: The effects of ability grouping. New York: Teacher College Press, 1966.

GRALKI, H.-O.: Sind Leistungskurse schichtneutral? Gesamtschule, 1975, 7 (Heft 3), 34-36.

GUILFORD, J.P.: Fundamental statistics in psychology and education. New York: McGraw-Hill, 1965.

HADLEY, T.S.: Feststellungen und Vorurteile in der Zensierung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1971, 134-141.

HÄNSEL, D. & NYSSEN, E.: Hauptschulunterricht: Wie die Restschule sozialisiert. betrifft:erziehung, 1975, 8,(Heft 8), 35-42.

HALLER, H.-D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. Die Deutsche Schule, 1970, 62, (Heft 2), 71-89.

HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachtung. In: HEISS, R. (Hrs.): Handbuch der Psychologie. 6. Band, Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, 1964, 807-836.

HAYWOOD, H.C.: Motivational orientation of overachieving and underachieving elementary school children. American Journal of Mental Definciency, 1968, 72, 662-667.

HEATHERS, G.: Grouping. In: EBEL, R.L. (Hrsg.): Encyclopedia of Educational Research. London: The Macmillan Company, 1969^4, 559-570.

HECKHAUSEN, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim/Glan: Hain, 1963.

HECKHAUSEN, H.: Leistungsmotivation. In: THOMAE, H. (Hrsg.): Motivationslehre. Handb. Psychol., Bd. 2, 602-702. Göttingen: Hogrefe, 1965.

HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 193-228.

HECKHAUSEN, H.: Pädagogische Aspekte der Motivationspsychologie. Vortrag gehalten auf dem Mühlheimer Kongreß 1971. Referiert in: Die Realschule, 1971, 79, 327-330.

HECKHAUSEN, H: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2. Göttingen: Hogrefe, 1972, 955-1019.

HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. (Motivationsforschung, Band 2). Göttingen: Hogrefe, 1974.

HECKHAUSEN, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. Psychol. Rundschau, 1976, 27, 1-11.

HECKHAUSEN, H. & WEINER, B.: The emergence of a cognitive psychology of motivation. In: DODWELL, C.P. (Hrsg.): New horizons in psychology. Harmondworth: Penguin, 1972, 126-147.

HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

HEILBRUN, A.B. & WATERS, D.B.: Underachievement as related to perceived maternal child rearing and academic conditions of reinforcement. Child Developm., 1968, 39, 913-921.

HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1974.

HENRY, J.: Der erlebte Alptraum. betrifft:erziehung, 1973, 5, 23-26.

HENTIG, H. von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Stuttgart: Klett, 1969,13-43.

HITPASS, J.: Bericht über eine 6jährige Bewährungskontrolle von Aufnahmeprüfung und Testprüfung. Schule u. Psychol. 1963, 10, 211-218.

HITPASS, J.: Verlaufsanalyse des schulischen Schicksals eines Sextander-Jahrgangs von der Aufnahme bis zur Reifeprüfung. Schule u. Psychol., 1967, 14, 371-378.

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München: Pieper, 1967.

HÖHN, E. & SEIDEL, G.: Soziometrie. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 7. Band, 1. Halbband, Göttingen: Hogrefe, 1969.

HOPF, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: NICKEL, H. & LANGHORST, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern, Stuttgart: Huber, Klett, 1973, 215-231.

HOPF, D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart: Klett, 1974.

HOPF, W. & PREUSS-LAUSITZ, U.: Gesamtschule - Technokratische Leistungsschule oder Chance zur Demokratisierung der Gesellschaft? Blätter für Deutsche und Internationale Politik, 1970, 15 (Heft 3), 285-299.

HOPPE, F.: Erfolg und Mißerfolg. Psychol. Forsch., 1931, 14, 1-62.

HORN, R. & STARK, G.: Chancengleichheit durch Leistungskurse? betrifft:erziehung, 1972, 5 (Heft 3), 44-46.

HORN, W.: Leistungsprüfsystem (L-P-S), Göttingen: Hogrefe, 1962.

HULL, C.L.: Principles of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.

HULL, C.L.: A behavior system. New Haven: Yale Univ. Press, 1952.

HUNT, J. Mc.V.: The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation. Merill-Palmer Quart., 1964, 10, 209-248.

HUSÉN, T. (Hrsg.): International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries, Vol. II. New York: Wiley, 1967.

HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim: Beltz, 1971a.

HURRELMANN, K.: Die Guten ins Töpfchen.../Wie "Leistungsdifferenzierung zu einer verfeinerten Form der Auslese wird. Bericht über zwei empirische Untersuchungen. betrifft:erziehung, 1971b, 4 (Heft 10), 19-25.

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1971.

ISAACSON, R.L.: Relation between achievement, text anxiety, and curricular choices. J. abnorm. soc. Psychol., 1964, 68, 447-452.

JANSSEN, J.P.: Kritische Bemerkungen zu Validitätsstudien mit den Prädiktoren "Schulnoten" und "Intelligenztests", Diagnostica, 1972, 18, 26-37.

JANTZEN, W.: Untersuchungen zur Faktorenstruktur von Intelligenz und Schulleistungen bei guten und schlechten Schülern dritter Schulklassen (und zur Einstellungsstruktur Ihrer Lehrer). Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung (ZeF), 1971, 5, 44-62 und 92-106.

JONES, E.E. & NISBETT, R.E.: The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. New York: General Learning Press, 1971.

JONES, E.E., ROCK, L., SHAVER, K.G., GOETHALS, G.R. & WARD, L.M.: Pattern of performance and ability attribution: An unexpected primary effect. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 10, 317-341.

JONES, E.E., KANOUSE, D.E., KELLY, H.H., NISBETT, R.E., VALINS, S. & WEINER, B.: Attribution: Perceiving the causes of behavior. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1972.

KAGAN, J. & MOSS, H.A.: Stability and validity of achievement fantasy. J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 58, 357-364.

KAGON, J. et al.: Personality and IQ change. J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 56, 261-266.

KAMINSKI, G.: Die Beurteilung des Mitmenschen als Prozeß. In: LIENERT, G. (Hrsg.): Bericht über den 23. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 1963, 51-67.

KATZ, J.: The socialisation of academic motivation in minority group children. In: LEVINE, D. (Ed.): Nebraska symposion on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1967, 133-191.

KEIM, W. (Hrsg.): Gesamtschule, Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann,& Campe, 1973.

KEIM, W.: Lerntheoretische und sozialpsychologische Aspekte leistungsdifferenzierten Unterrichts. Die Deutsche Schule, 1975, (Heft 6), 393-405.

KELLY, G.A.: The psychology of personal constructs. Bd. 1 u. 2. New York: Norton, 1955.

KELLY, G.A.: Man's constructions of his alternatives. In: LINDZEY, G. (Hrsg.): Assessment of human motives. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958, 48-60.

KELLEY, H.H.: Attribution theory in social psychology. In: LEVINE, D. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation, 1967, Lincoln: Univ. Nebraska Press, 1967, 192-238.

KELLEY, H.H.: Causal schemata and the attribution process. New York: General Learning Press, 1972.

KELLEY, H.H.: The process of causal attribution. American Psychologist, 1973, 28, 107-128.

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe, 1967.

KEMMLER, L. & LANGHEINRICH, D.: Eine deutsche Fassung der "Primary Mental Abilities" für acht- bis zehnjährige Kinder. In: MERZ, F. (Hrsg.): Bericht über den 25. Kongreß der dt. Ges. f. Psxhol., Münster 1966. Göttingen: Hogrefe, 1967, 669-673.

KLAFKI, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Versuch, Zeitschrift für Pädagogik, 1968, 14 (Nr. 6), 521-581.

KLAFKI, W.: Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule. In: KLAFKI, W., RÜCKRIEN, G.M., WOLF, W., FREUDENSTEIN, R., BECKMANN, H.-K., LINGELBACH, K.-Ch., IBEN, G. & DIEDERICH, J. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 1, Frankfurt/M.: Fischer, 1970, 194-214.

KLAUER, K.J.: Berufs- und Lebensbewährung bei intellektueller Subnormalität. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.): Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder. Berlin: Marhold, 1963.

KLEINING, G. & MOORE, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, 20 (3), 503-552.

KOLB, D.A.: Achievement motivation training for underachieving high-school boys. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 783-792.

KORNRICH, M.: Underachievement. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1971.

KRAPP, A.: Bedingungen des Schulerfolgs. München: Oldenbourg, 1973.

KRAPP, A.: Ursachen und Folgen des Schulversagens. In: KLAUER, K.J. & REINARTZ, A.: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. IX "Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen". Berlin: Marhold, in Vorb. (Vorpublikationsabzug 1976).

KRAPP, A. & PRELL, S.: Studienheft zur Erziehungswissenschaft, Heft 5: Empirische Forschungsmethoden. München: Oldenbourg, 1975.

KUKLA, A.: Attributional determinants of achievement - related behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 166-174.

KUN, A. & WEINER, B.: Necessary versus sufficient causal schemata for success and failure. J. Res. in Pers., 1973, 7, 197-207.

LATSCHA, F.: Der Einfluß des Primarlehrer. In: HESS, F., LATSCHA, F. & SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg: Walter, 1966.

LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett, 1973.

LAVIN, D.E.: The prediction of academic performance. New York: Russel Sage Foundation, 1965.

LEMPP, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. München: Kösel, 1971.

LEVY, L.H.: Context effects in social perception. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 61, 295-297.

LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L. & SEARS, P.S.: Level of aspiration. In: HUNT, J. McV. (Hrsg.): Personality and the behavior disorders, Vol. I. New York: Ronald Press, 1944, 333-378.

LIENERT, G.A.: Die Faktorenstruktur der Intelligenz als Funktion des Intelligenzniveaus. Ber. 22. Kongreß der Dt. Gesellschaft f. Psychol., Göttingen: Hogrefe, 1960.

LITTWIG, L.W. & YERACARIS, C.A.: Academic achievement correlates of achievement and affiliation motivation. J. Psychol., 1963, 55, 115-119.

LITWIN, G.H.: Achievement motivation, expectancy of success, and risk-taking behavior. In: ATKINSON, J.W. & FEATHER, N.T. (Hrsg.). A theory of achievement motivation. New York: Wiley, 1966, 93-102.

LÖSCHENKOHL, E.: Gibt es einen allgemein faßbaren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz? Psychol. in Erziehung u. Unterricht, 1973, 20, 145-155.

LÖWE, H.: Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Berlin: Volk & Wissen, 1971[2].

LÜCK, H.E. & TIMAEUS, E.: Skalen zur Messung Manifester Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-CM). Diagnostica, 1969, 15, 134-141.

LUKESCH, H.: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975.

LUM, M.K.: A comparison of under- and overachieving female college students. J. educ. Psychol., 1960, 51, 109-113.

McCANDLESS, B.R. & CASTANEDA, A.: Anxiety in children, school achievement, and intelligence. Child Developm., 1956, 27, 379-382.

McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. & LOWELL, E.L.: The achievement motive. New York: Appleton, 1953.

McQUARY: Some relationships between nonintellectual characteristics and academic achievement. J. of educ. Psychol., 1953, 44, 215-228.

MARTIN, J.G. & DAVIDSON, J.: Recall of completed and interrupted tasks by achievers and underachievers. J. educ. Psychol., 1964, 55, 314-316.

MASTMANN, H. (Hrsg.): Die Praxis der Gesamtschule. Max-Traeger Stiftung. Forschungsberichte Band 8. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag, 1975.

MEYER, W.-U.: Ansprchsniveau und erlebte Selbstverantwortlichkeit für Erfolg und Mißerfolg. Psychol. Beitr., 1969, 11, 328-348.

MEYER, W.-U.: Leistungsmotivation und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart: Klett, 1973.

MEYER, W.-U. & BUTZKAMM, A.: Ursachenerklärungen von Rechennoten: I. Lehrerattribuierungen. Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1975, 7, 53-66.

MEYER, W.-U., HECKHAUSEN, H. & KEMMLER, L.: Validierungs-Korrelate der inhaltsanalytisch erfaßten Leistungsmotivation guter und schwacher Schüler des dritten Schuljahres. Psychol. Forsch., 1965, 28, 301-328.

MIERKE, K.: Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche. Stuttgart: Klett, 1957.

MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 269-296.

MONKS, T.G.: Comprehensive Education in England and Wales. A survey of schools and their organisation. National Foundation for Educational Research in England and Wales. Res. Reports: Second Series, No 6., The Mere, Upton Park, Slought, Bucks, 1968.

MORGAN, H.H.: A psychometric comparison of achieving and non-achieving college students of high ability. Journal of consultung Psychology, 1952, 16, 292-298.

MORROW, W.R. & WILSON, R.C.: Family relations of bright high-achieving and underachieving high school boys. Child Developm., 1961, 32, 501-510.

MOULTON, R.W.: Notes for a projective measure of fear of failure. In: ATKINSON, J.W. (Hrsg.): Motives in fantasy, action, and society. New York: van Nostrand, 1958.

MUTH, J.: Lernbehinderte Kinder in der Grundschule - Aussonderung oder Integration? Die Grundschule, 1973, 5, 231-236.

NAGEL, K. & PREUSS-LAUSITZ, U.: Vom zerstückelten Schüler oder zur Kritik der Leistungsdifferenzierung. In: KEIM, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1973, 197-217.

NICKEL, H. & SCHLÜTER, P.: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Persönlichkeitsmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. Z. f. Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol., 1970, 2, 125-136.

NICKEL, H., SCHLÜTER, P. & FENNER, H.-J.: Angstwerte, Intelligenztest- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. Psychol. in Erzieh. u. Unterricht, 1973, 20, 1-13.

O'CONNOR, P., ATKINSON, J.W. & HORNER, M.: Motivational implications of ability grouping in school. In: ATKINSON, J.W. & FEATHER, N.T. (Hrsg.): A theory of achievement motivation. New York: Wiley, 1966, 231-248.

OGLETREE, E.: Impact of streaming on pupil attitudes in England and Scotland. J. soc. Psychol., 1971, 85, 319-320.

PARRISH, J. & RETHLINGSHAFER, D.: A study of need to achieve in college achievers and nonachievers. J. Gen. Psychol., 1954, 50, 209-226.

REISER, H.: Konzentrationsstörungen in der Schule - Untersuchungen zu einem modischen Begriff. Demokratische Erziehung, 1976, 2 (Heft 1), 29-41.

ROEDER, P.M.: Dimensionen der Schulleistung. Teil 1. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. Stuttgart: Klett, 1974.

ROGERS, C.R.: On becoming a person. Boston: Houghton-Mifflin, 1971.

ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.

ROLFF, H.-G.: Innere oder äußere Differenzierung? Gesamtschule, 1971, 3 (Heft 1), 22-25.

ROLFF, H.-G. & TILLMANN, K.-J.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. Päd. Extra, 1974, Nr. 2, 9-28.

RHEINBERG, F.: Situative Determinanten der Beziehung zwischen Leistungsmotiv und Schul- und Studienleistung. In: SCHMALT, H.-D. & MEYER, W.-U.: Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett, in Vorbereitung.

ROSEN, B.C.: The achievement syndrome. American soc. Rev., 1956, 21, 203-211.

ROSEN, B.C.: The achievement syndrome. A psychocultural dimension of social stratification. In: ATKINSON, J.W. (Hrsg.): Motives in fantasy, action, and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.

ROSENTHAL, R. and JACOBSEN, L.: Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils intellectual development. New York etc.: Holt, Rinehart and Winston, 1968..

ROTTER, J.B.: Generalizes expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychol. Monogr., 1966, 80, No 1 (Whole No. 609), 1-28.

SADER, M. & SPECHT, H.: Leistung, Motivation und Leistungsmotivation. Korrelationsstatistische Untersuchungen zur Leistungsmotivmessung nach Heckhausen. Arch. ges. Psychol., 1967, 119, 90-130.

SANDER, Th., ROLFF, H.-G. & WINKLER, G.: Die demokratische Leistungsschule. Auswahl Reihe B. Hannover etc.: Schroedel, 1967.

SARASON, I.G. & GANZER, V.J.: Anxiety, reinforcement, and experimental instructions in a free verbalization situation. J. abnorm. soc, Psychol., 1962, 65, 300-307.

SARASON, I.G. & KOENIG, K.P.: Relationships of test anxiety and hostility to description of self and parents. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 617-621.

SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTHALL, F.F. & WAITE, R.R.: A test anciety scale for schildren. Child Developm., 1958, 29, 105-113.

SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTALL, F.F., WAITE, R.R. & RUEBUSH, B.K.: Anxiety in elementary school children. New York: Wiley, 1960.

SARASON, S.B., HILL, K.T., ZIMBARDO, P.G.: A Congitudinal study of the relation of test anciety to performance on intelligence and achievement tests. Monog. Soc. Res. Child Developm., 1964, 29 (Whole Nr. 7), 5-51.

SCHELL, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen: Hogrefe, 1972.

SCHERER, J. & SCHLIEP, M.: Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichintelligenten Haupt- und Sonderschülern des 5. Schuljahrs. Psychol. in Erz. u. Unterricht, 1974, 21, 81-90.

SCHERER, J. & SCHLIEP, M.: Zur Förderung der Lernmotivierung lernschwacher Schüler in der Grundschule. Sonderpädagogik, 1975, 5 (Heft 2), 49-56.

SCHLIEP, M.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärungen in der Grundschule. Eine Untersuchung über Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern und ihren Schülern. Unveröffentl. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund, 1976.

SCHLÖMERKEMPER, J.: Gesamtschule im Wettbewerb. In: TESCHNER, W.-P.: Was leisten Leistungskurse? Die Deutsche Schule, 1971, 63 (Heft 10), 628-642.

SCHMALT, H.-D.: Die GITTER Technik - ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Zeitschr. f. Entw.-Psychol. u. Pädag. Psychol., 1973, Band V, (Heft 4), 231-252.

SCHMALT, H.-D. & MEYER, W.-U.: Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett, in Vorbereitung.

SCHNEIDER, K.: Motivation und Erfolgsrisiko. Göttingen: Hogrefe, 1973.

SCHRANK, W.R.: The labeling effect of ability grouping. J. Ed. Res., 1968, 62, 2, 51-52.

SCHULZ, W.: Zur Differenzierung an Gesamtschulen. In: RANG, A. & SCHULZ, W. (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München: Pieper, 1969, 181-204.

SHAW, M.C.: Need achievement scales as predictors of academic success. J. educ. Psychol., 1961, 52, 282-285.

SHAW, M.C.: Underachievement: Useful construct or misleading illusion? Psychol. in the schools, 1968, 5, 41-46.

SHAW, M.C. & DUTTON, B.E.: The use of the parent Attitude Research Inventory with the parents of bright academic underachievers. J. educ. Psychol., 1962, 53, 203-208.

SIEGEL, S.: Nonparametric statistics for the behavioral science. New York etc.: McGraw-Hill, 1956.

SIMONS, H.: Kognitive Bedingungen über- und untererwartungsgemäßer Schulleistungen. Zeitschrift f. Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 41-54.

SIMONS, H.: Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeiter- und Akademikerkindern auf der Unterstufe des Gymnasiums. In: NICKEL, H. & LANGHORST, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädag. Psychologie. Bern/Stuttgart: Huber/Klett, 1973, 260-273.

SORENSEN, A.B.: Organizational differentation of students and educational ooportunity. Sociol. of Educ., 1970, 43, 355-376.

STARK, G.: Bringen Leistungskurse "Chancengleichheit"? Eine empirische Querschnittsuntersuchung mit Hilfe von lernzielübergreifenden Tests am Ende der Förderstufen 1970 an hess. Gesamtschulen. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1971.

STRAUS, M.A.: Deferred gratification, social class, and the achievement syndrome. American Sociological Review, 1962, 27, 326-335.

SVENSSON, H.-E.: Ability grouping and scholastic achievement. Stockholm/Göteborg/Uppsala: Almquist & Wiksell, 1962.

SYMONDS, P.M.: On the Loss of reliability in rating due to coarseness of the cxale. J. exp. Psychol., 1924, 7, 456-461.

TAYLOR, J.A.: Drive theory and manifest anxiety. Psychol. Bull, 1956, 53, 303-320.

TAYLOR, H.C. & RUSSEL, J.T.: The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: disension and tables. J. Appl. Psychol., 1939, 23, 565-578.

TEEVAN, R.C. & CUSTER, J.: Hostile press and grades in elementary school. Unbubl. paper, Buchnell Univers., 1965, (zit. nach SCHNEIDER, 1973).

TEEVAN, R.C. & SMITH, B.: College grades and the hostile press system. Unbubl. paper, Bucknell Univers., 1964, (zit. nach SCHNEIDER, 1973).

TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen: Hogrefe, 1969.

TEWES, U.: Emotionalität und Schulleistung: Einige Angaben zur Validität der HANES (KJ). Diagnostica, 1973, 19, 40-45.

THELEN, H.A.: Classroom grouping for teachability. New York: Wiley, 1967.

THOMAS, H.: Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett, 1969, 91-124.

THURNER, F. & TEWES, U.: Der Kinder-Angst-Test (K-A-T). Göttingen: Hogrefe, 1969.

THURSTONE, L.L.: "Primary mental abilities". Psychometrical Monographs, 1938, 50, (Neuauflage: Chicago: University of Chicago Press, 1969).

TODD, F.J., TERREL, L.G. & CURTISS, E.: Differences between normal and underachievers of superior ability. J. appl. Psychol., 1962, 46, 183-190.

TRUDEWIND, C.: Versuch einer Taxonomie von leistungsmotivationsgenetisch relevanten Bedingungen des nicht-schulischen Lebensraums. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik, Psychologie, 1972.

ULRICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialpsychologischer Analysen. München: Ehrenwirth, 1972.

UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 377-405.

WAHL, D.: Erwartungswidrige Schulleistungen. Weinheim: Beltz, 1975.

WARR, P.B. & KNAPPER, C.: The perception of people and events. New York: Wiley, 1968.

WASNA, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. München: Kösel, 1972.

WEGENER, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 505-549.

WEINER, B.: Motivational psychology and educational research. Educational Psychologist, 1974, 11, 96-101.

WEINER, B.: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Bern/Stuttgart: Huber/Klett, 1975.

WEINER, B. & KUKLA, A.: An attributional analysis of achievement motivation. J. Pers. sox. Psychol., 1970, 15, 1-20.

WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REED, L., REST, S. & ROSENBAUM, R.M.: Perceiving the causes of success and failure. New York: General Learning Press, 1971.

WEINERT, F.E.: Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In: INGENKAMP, K.-H. (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz, 1965.

WEINERT, F.E.: Fähikgiets- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M.: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Fischer, 1974, 763-795.

WEINERT, F.E.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung in psychologischer Sicht. Neue Sammlung, 1975, 15, 35-47.

WEISS, R.: Über den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz. Schule und Psychologie, 1964, 11, 321-333.

WEISS, R.: Das Verhältnis von Schulleistung und Intelligenz. In: LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.): Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München/Basel: Reinhardt, 1969.

WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz, 1973.

WEWETZER, K.H.: Zur Differenzierung der Leistungsstrukturen bei verschiedenen Intelligenzgraden. Ber. 21. Kongr. Dt. Ges. f. Psychol., Göttingen: Hogrefe, 1958.

WEWETZER, K.H.: Intelligenz und Leistungsmessung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1970.

WHITE, R.: Competence and the psychosecual stages of development. In: JONES, M.R. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Univ. Nebraska Press, 1960, 97-141.

WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTAU, B. NICKEL, H., TAUSCH, R. & TEWES, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigungen von Lehrern im Schulunterricht. Z. f. Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 3-12.

YATES, A.: Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim: Beltz, 1972.

ZIELINSKI, W.: Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität, Intelligenz und Schulleistung bei 9- bis 11jährigen Volksschülern. Schule u. Psychol., 1967, 14, 265-273.

ZIGLER, E. & BUTTERFIELD, E.L.: Motivational aspects of changes in IQ-test performance of culturally deprived nursey school children. Child Developm., 1969, 39, 1-14.

ZIMMERMANN, K.W.: Über die Beziehungen zwischen Schulnoten von lernbehinderten Sonderschülern. Z. f. Heilpäd., 1968, 19, 465-471.

ZULLIGER, H.: Untersuchungen eines Falles von Pseudodebilität. Psyche, 1957/58, 11. 388-400.

ANHANG

I. SB - Schülerfragebogen
II. KA - Schülerfragebogen
III. F(M) - Schülerfragebogen für Mathematik
IV. FL(M) - Schülerfragebogen für Mathematik
V. F(E) - Schülerfragebogen für Englisch
VI. FL(E) - Schülerfragebogen für Englisch
VII. E - Schülerfragebogen
VIII. SÖS - Schülerfragebogen
IX. SG - Schülerfragebogen
X. Korrelationen zwischen Untertests des LPS nach HORN (1962)

Name : ..... Vorname : ..... Gruppe (Klasse) : ....

SB - Schülerfragebogen

1. Ich halte mich für einen Menschen, der hoch begabt und sehr fähig ist.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

2. Ich halte mich für einen Menschen, der es schafft, sich stark anzustrengen und hart zu arbeiten.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

3. Ich halte mich für einen Menschen, der die ihm gestellten Aufgaben und Probleme meistens leicht lösen kann.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

4. Ich halte mich für einen Menschen, der in Situationen, in denen etwas geleistet werden muß, meistens Glück hat.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

---

5. Ich halte mich für einen Menschen, der in seinem Leben meistens Erfolg haben wird.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

6. Ich halte mich für einen Menschen, der mit sich selbst sehr zufrieden sein kann.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

7. Ich halte mich für einen Menschen, der mit seinen Leistungen sehr zufrieden sein kann.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

---

8. Wenn ich einen Erfolg habe, so bin ich meistens stolz auf mich.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

9. Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, so erwarte ich meistens, daß ich sie erfolgreich lösen werde.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

---

10. Wenn ich Mißerfolg habe, so bin ich meistens sehr unzufrieden mit mir.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

11. Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, so erwarte ich meistens, daß ich sie nicht schaffen werde.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

---

12. Ich halte mich für einen Menschen, der aus eigener Kraft und Anstrengung in der Gesellschaft vorankommen kann, und deshalb halte ich jede eigene Anstrengung für nutzbringend.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

13. Ich halte mich für einen Menschen, der stark an die Zukunft denkt und für sie plant, und deshalb kann ich auf die Erfüllung augenblicklicher Wünsche verzichten.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

14. Ich halte mich für einen Menschen, der sich nicht eng an seine Familie gebunden fühlt, und deshalb lege ich keinen besonderen Wert darauf, zukünftig starke Beziehungen zu meiner Familie zu haben, wenn es darum geht, eigene Ziele und Interessen zu verfolgen.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
stimmt genau ... stimmt gar nicht

Name: ..... Vorname: ..... Gruppe (Klasse): .....

KA - Schülerfragebogen

1. Wenn Du bei einer für Dich wichtigen Aufgabe (Arbeit) erfolgreich bist, so kann Dein Erfolg an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Erfolg durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

   Dein Erfolg liegt dann meistens daran, ...

   1) ..., daß Du gut begabt und sehr fähig bist. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   2) ..., daß Du Dich stark angestrengt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist leicht zu schaffen sind. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   4) ..., daß Du Glück gehabt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

2. Wenn Du eine für Dich wichtige Aufgabe (Arbeit) nicht schaffst, so kann Dein Mißerfolg (Versagen) an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Mißerfolg durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

   Dein Mißerfolg liegt dann meistens daran, ...

   1) ..., daß Du mangelnd begabt und kaum fähig bist. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   2) ..., daß Du Dich zu wenig angestrengt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist zu schwer zu schaffen sind. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

   4) ..., daß Du Pech gehabt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

Name: ..... Vorname..... Gruppe (Klasse):.....

F(M) - Schülerfragebogen für Mathematik

1. Wie zufrieden bist Du gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Mathematik ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr zufrieden / sehr unzufrieden
2. Wie sehr strengst Du Dich durchschnittlich im Mathematik-Unterricht an ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr stark / gar nicht stark
3. Für wie sehr mathematisch begabt hältst Du Dich ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr begabt / sehr unbegabt
4. Wie schwer findest Du Mathematik ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr schwer / sehr leicht
5. Wie gut schaffst Du es, eine längere Zeit für Mathematik angestrengt zu arbeiten ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr gut / gar nicht gut
6. Wie sehr liegt Dir Mathematik ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr gut / gar nicht gut
7. Wie <u>oft</u> bist Du in der letzten Zeit im Mathematik-Unterricht drangekommen ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr oft / sehr selten
8. Wie <u>gut</u> hast Du wohl in der letzten Zeit im Mathematik-Unterricht mitgearbeitet ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	sehr gut / sehr schlecht

9. Wenn Du eine Mathematikaufgabe (in der Schule) erfolgreich löst, so kann das an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Erfolg durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

Dein Erfolg liegt meistens daran, ...

1) ..., daß Du gut mathematisch begabt und fähig bist.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
2) ..., daß Du Dich stark angestrengt hast.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist leicht zu schaffen sind.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
4) ..., daß Du Glück gehabt hast.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht

10. Wenn Du eine Mathematikaufgabe (in der Schule) nicht schaffst, so kann an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Mißerfolg (Versagen) durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

Dein Mißerfolg liegt meistens daran, ...

1) ..., daß Du mangelnd mathematisch begabt und kaum fähig bist.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
2) ..., daß Du Dich zu wenig angestrengt hast.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist zu schwer zu schaffen sind.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht
4) ..., daß Du Pech gehabt hast.	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1	stimmt genau / stimmt gar nicht

Name:..... Vorname: .....Gruppe (Klasse):.....

FL(M) - Schülerfragebogen für Mathematik

1. Wie zufrieden ist Dein Mathematik-Lehrer gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Mathematik ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr zufrieden ... sehr unzufriede
2. Wie sehr strengst Du Dich nach Meinung Deines Mathematik-Lehrers wohl durchschnittlich im Mathematik-Unterricht an ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr stark ... gar nicht stark
3. Für wie mathematisch begabt hält Dich Dein Mathematik-Lehrer wohl ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr begabt ... sehr unbegabt
8. Wie gut hast Du wohl nach Meinung Deines Mathematik-Lehrers in der letzten Zeit im Mathematik-Unterricht mitgearbeitet ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr gut ... sehr schlecht
11. Wie oft hat Dich Dein Mathematik-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen gelobt ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr oft ... sehr selten
12. Wie oft hat Dich Dein Mathematik-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen getadelt ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr oft ... sehr selten

Name:..... Vorname: ..... Gruppe (Klasse): .....

F(E) - Schülerfragebogen für Englisch

1. Wie zufrieden bist Du gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Englisch ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr zufrieden ... sehr unzufrieden
2. Wie sehr strengst Du Dich durchschnittlich im Englisch-Unterricht an ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr stark ... gar nicht stark
3. Für wie sprachlich begabt hältst Du Dich ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr begabt ... sehr unbegabt
4. Wie schwer findest Du Englisch ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr schwer ... sehr leicht
5. Wie gut schaffst Du es, eine längere Zeit für Englisch angestrengt zu arbeiten ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr gut ... gar nicht gut
6. Wie sehr liegt Dir Englisch ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr gut ... gar nicht gut
7. Wie <u>oft</u> bist Du in der letzten Zeit im Englisch-Unterricht drangekommen ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr oft ... sehr selten
8. Wie <u>gut</u> hast Du wohl in der letzten Zeit im Englisch-Unterricht mitgearbeitet ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr gut ... sehr selten

9. Wenn Du eine Aufgabe im Englisch-Unterricht (z. B. Grammatikaufgabe, Übersetzung) erfolgreich löst, so kann das an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Erfolg durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

Dein Erfolg liegt meisten daran, ...

1) ..., daß Du gut sprachlich begabt und fähig bist. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

2) ..., daß Du Dich stark angestrengt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist leicht zu lösen sind. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

4) ..., daß Du Glück gehabt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

10. Wenn Du eine Aufgabe im Englisch-Unterricht (z. B. Grammatikaufgabe, Übersetzung) nicht schaffst, so kann das an verschiedenen Dingen liegen. Wie stark hängt dann Dein Mißerfolg (Versagen) durchschnittlich von den folgenden vier Ursachen ab ?

Dein Mißerfolg liegt meistens daran, ...

1) ..., daß Du mangelnd sprachlich begabt und kaum fähig bist. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

2) ..., daß Du Dich zu wenig angestrengt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

3) ..., daß die Dir gestellten Aufgaben meist zu schwer zu schaffen sind. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

4) ..., weil Du Pech gehabt hast. — 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (stimmt genau / stimmt gar nicht)

Name: ..... Vorname: ..... Gruppe (Klasse): .....

FL(E) - Schülerfragebogen für Englisch

1. Wie zufrieden ist Dein Englisch-Lehrer wohl gewöhnlich mit Deinen Leistungen in Englisch ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr zufrieden ... sehr unzufrieden
2. Wie sehr strengst Du Dich nach Meinung Deines Englisch-Lehrers wohl durchschnittlich im Englisch-Unterricht an ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr stark ... gar nicht stark
3. Für wie sprachlich begabt hält Dich Dein Englisch-Lehrer wohl ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr begabt ... sehr unbegabt
8. Wie gut hast Du wohl nach Meinung Deines Englisch-Lehrers in der letzten Zeit im Englisch-Unterricht mitgearbeitet ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr gut ... sehr schlecht
11. Wie oft hat Dich Dein Englisch-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen gelobt ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr oft ... sehr selten
12. Wie oft hat Dich Dein Englisch-Lehrer in der letzten Zeit für Leistungen getadelt ?	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 sehr oft ... sehr selten

Name : ..... Vorname : ..... Gruppe (Klasse) .....

E - Schülerfragebogen

1. Wann glaubst Du, wirst Du die Gesamtschule voraussichtlich verlassen ?

   1 - nach dem 9. Schuljahr (Hauptschulabschluß)

   2 - nach dem 10. Schuljahr (Fachoberschulreife, Mittelschulabschluß)

   3 - nach dem 13. Schuljahr (abitur)

2. Wenn Du allein entscheiden könntest, wann würdest Du gern die Gesamtschule verlassen ?

   1 - nach dem 9. Schuljahr (Hauptschulabschluß)

   2 - nach dem 10. Schuljahr (Fachoberschulreife, Mittelschulabschluß)

   3 - nach dem 13. Schuljahr (Abitur)

---

3. Wirst Du voraussichtlich an einer Hochschule studieren ?

   1 - ja

   2 - nein

4. Wenn Du allein entscheiden könntest, würdest Du gern an einer Hochschule studieren ?

   1 - ja

   2 - nein

---

5. Wirst Du voraussichtlich eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß machen ?

   1 - ja

   2 - nein

6. Wenn Du allein wählen könntest, würdest Du gern eine Berufsausbildung mit Lehrabschluß machen ?

   1 - ja

   2 - nein

Name : ..... Vorname : ..... Gruppe (Klasse) : ... .

SÖS - Schülerfragebogen

1. Beruf, den der Vater ausübt
bzw. zuletzt ausgeübt hat .....

Versuche den Beruf Deines Vaters bitte in der folgenden Einteilung einzuordnen:

1 - ungelernte und angelernte Berufe (z.B. Hilfsarbeiter, Lagerarbeiter, Zeitungsträger)

2 - Handwerksberufe mit abgeschlossener Lehre (z.B. Schlosser, Dreher, Elektriker), untere Beamte oder Angestellte (z.B. Schaffner, Wachtmeister)

3 - mittlere Angestellte (z.B. Bankkaufmann, Versicherungskaufmann), Vertreter, Meister, Polier, Techniker, mittlere Beamte (z.B. Sekretäre, Assistenten), kleine selbständige Geschäftsleute (z.B. Schuhmacher, Bäcker)

4 - leitende Angestellte (z.B. Ingenieure), gehobene und höhere Beamte (z.B. Inspektoren, Amtmänner, Räte), Akademiker (z.B. Ärzte, Rechtsanwälte), mittlere und größere Unternehmer

2. Beruf, den die Mutter ausübt
bzw. zuletzt ausgeübt hat .....

3. Schulbildung des Vaters .....

Versuche bitte die Schulbildung Deines Vaters in der folgenden Einteilung einzuordnen:

1 - Volksschule

2 - Mittelschulabschluß, Volksschulabschluß mit Handelsschule

3 - Mittelschulabschluß und Handelsschule, Fachschulabschluß, Volks - bzw. Mittelschulabschluß mit Techniker - oder Meisterschule

4 - Abitur mit und ohne Hochschulstudium, Fachhochschulabschluß (z.B. Ingenieurschule)

4. Schulbildung der Mutter .....

Versuche die Schulbildung Deiner Mutter bitte in der folgenden Einteilung einzuordnen:

1 - Volksschule

2 - Mittelschulabschluß, Volksschule mit Handelsschule

3 - Mittelschulabschluß und Handelsschule, Fachschulabschluß, Volks - bzw. Mittelschulabschluß mit Techniker - oder Meisterschule

4 - Abitur mit und ohne Hochschulstudium, Fachhochschulabschluß (z.B. Ingenieurschule)

Name : ..... Vorname : ..... Gruppe (Klasse) ... ..

SG - Schülerfragebogen

1. Jeder von Euch hat unter den Schülern und Schülerinnen Eures Jahrgangs einige Freunde und (oder) Freundinnen. Diese Freundschaften sind mehr oder weniger eng.
Schreibt bitte unter '1.' den Namen Eures besten Freundes oder Eurer besten Freundin in Eurem Jahrgang. Unter '2.' und '3.' schreibt bitte die Namen Eures zweitbesten und drittbesten Freundes oder Eurer zweitbesten und drittbesten Freundin in Eurem Jahrgang.

1.....

2.....

3.....

2. Jeder von Euch findet Schüler und Schülerinnen in Eurem Jahrgang besonders 'gut' und andere weniger 'gut'. Manche Schüler oder Schülerinnen werdet Ihr vielleicht bewundern und würdet deshalb mit ihnen gerne befreundet sein.
Schreibt bitte unter '1.' den Namen jenes Schülers oder jener Schülerin Eures Jahrgangs, den oder die Ihr am meisten bewundert. Unter '2.' und '3.' nennt bitte die Namen jener Schüler oder Schülerinnen Eures Jahrgangs, die Ihr am zweitstärksten und drittstärksten bewundert.

1.....

2.....

3.....

3. Jeder von Euch möchte einige Schüler oder Schülerinnen besonders gern als Banknachbarn haben. Neben anderen möchte er weniger gern sitzen.
Schreibt bitte unter '1.' den Namen jenes Schülers oder jener Schülerin, neben der Ihr am liebsten sitzen möchtet. Unter '2.' und '3.' nennt bitte die Namen jener Schüler oder Schülerinnen, neben denen Ihr am zweitliebsten und drittliebsten sitzen möchtet.

1.....

2.....

3.....

Korrelationen zwischen Untertests des LPS nach HORN (1962)

Allgemeinbildung (Test 1 und 2) korreliert mit Denkfähigkeit (Test 3 und 4) zwischen r = .61 (Test 3) und r = .70 (Test 4).

Allgemeinbildung (Test 1 und 2) korreliert mit Worteinfall (Test 5 und 6) zwischen r = .60 (Test 6) und r = .79 (Test 5).

Allgemeinbildung (Test 1 und 2) korreliert mit technischer Begabung (Test 7 bis 10) zwischen r = .27 bis r = .48.

. . . . . .

LEBENSLAUF

Geboren am 9.5.1946 in Braunschweig als Sohn des Ingenieurs Christian Scherer und seiner Ehefrau Hertha, geb. Scheer.
Von 1952 bis 1956 Besuch der Pestalozzi-Volksschule in Dortmund, von 1956 bis 1966 Besuch des Max-Planck-Gymnasiums in Dortmund, dort im November 1966 Abitur.
Von Januar 1967 bis April 1968 Ableistung des Grundwehrdienstes bei der Bundeswehr in Minden.
Ab 1968 Studium der Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum und später an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, Ablegung der Diplomprüfung für Pädagogen im Februar 1973, der Diplom-Hauptprüfung für Psychologen im April 1973 und der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule im Mai 1974.
Von August 1973 bis Dezember 1975 Stipendiat im Rahmen der Graduiertenförderung an der Pädagogischen Hochschule Ruhr.
Ab Februar 1976 Lehramtsanwärter für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule am Bezirksseminar G/H Dortmund II.

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, daß ich die vorliegende Dissertation selbständig verfaßt und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt habe.